DOCUMENT RESUME

ED 473 623 FL 801 574

AUTHOR	Guerra, Alfonso Rangel, Ed.
TITLE	Revista Interamericana de Educacion de Adultos, 2001 (Interamerican Journal of Adult Education, 2001).
INSTITUTION	Centro de Cooperacion Regional para la Educacion de Adultos en America Latina y el Caribe (CREFAL), Patzcuaro (Mexico).
ISSN	ISSN-0188-8838
PUB DATE	2001-00-00
NOTE	189p.; Published three times per year.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Revista Interamericana de Educacion de Adultos; v23 n1-3 2001
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Adult Education; Civil Liberties; Computer Uses in Education; Cultural Maintenance; Foreign Countries; High Schools; Indigenous Populations; *Rural Areas; Secondary Education
IDENTIFIERS	*Mexico

ABSTRACT

Articles in this volume, written in Spanish, focus on the following: high school education in rural areas; adult and popular education in the 90s; systemizing educational processes in rural communities based on a restoration of their cultural heritage (case Tzintzuntzan, Michoacan); fostering sustainable communities; human rights and human development in Latin America and the Caribbean; thoughts on teaching with dignity; computer and communication technologies and challenges of education. (Adjunct ERIC Clearinghouse on ESL Literacy Education) (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 473 623

REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

ISSN 0188-8838

AÑO 23, NÚMS. 1, 2 Y 3, 2001

CREFAL

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Lazaro Cardenas

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

FL801574

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* es una publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Su principal objetivo es contribuir a la difusión de investigaciones e inovaciones teóricas y metodológicas entre los distintos agentes educativos involucrados en el campo de la educación de adultos; sus ejes temáticos son: educación de jóvenes y adultos, con énfasis en el campo del trabajo, el medio ambiente y desarrollo sustentable, la salud y el desarrollo local, evaluación y sistematización. Pretende también difundir las experiencias exitosas en la Región, para contribuir a la transformación de las prácticas, las sensibilidades y los entendimientos educativos, de modo de favorecer la construcción de una sociedad sin exclusiones.

Es una revista especializada, de opinión e investigación, abierta a distintas formas de pensamiento y al debate académico.

REVISTA INTERAMERICANA DE

EDUCACIÓN DE ADULTOS

AÑO 23, NÚMS., 1, 2 Y 3, 2001

CREFAL

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
Pátzcuaro, Michoacán México

BEST COPY AVAILABLE

DIRECTORIO

Director General
Alfonso Rangel Guerra

Director Académico
Jorge Rivas Díaz

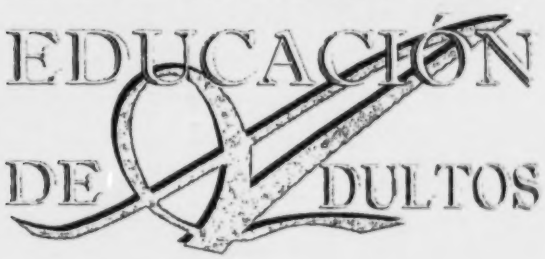
Directora de Investigación y Docencia
Alicia Moreno Cedillos

Director de Administración
Benjamín González Martínez

Revista Interamericana de Educación de Adultos. Publicación cuatrimestral. Año 23, números 1, 2 y 3, 2001.

Las opiniones expresadas en los trabajos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción de información si se cita la fuente. Para publicaciones de distribución comercial se requiere el permiso de los editores. Certificado de título No. 7910 y de contenido No. 5611. Reserva No. 04-2000-090413041700-102. Distribuido por CREFAL, Av. Lázaro Cárdenas s/n, Pátzcuaro, Michoacán, México, C.P. 61609, Impreso en México.

REVISTA INTERAMERICANA DE



Editor
Alfonso Rangel Guerra

Editor Ejecutivo
Jorge Rivas Díaz

Consejo editorial
Vicente Arredondo, Ana Deltoro, Enrique Pieck,
Alicia Moreno, Arturo Sáenz, Mauro Amatuzzi

Responsables de la Revista
José Luis Hernández Ortiz
Luz Margarita Mendieta Ramos

Diseño de interiores, formación,
escaneo y retoque fotográficos
Ma. Salud Mendoza González

BEST COPY AVAILABLE

Pintura de la Portada

"Con alas de libertad"
Tamaño: 53 x 73
Técnica: Óleo sobre macocel
Pintora: Marcela García Rodríguez

Tlaxcala 193-1
06100, México, D.F.
margar99@prodigy.net.mx
www.prodigyweb.net.mx/margar99/index.html

Índice general

Editorial

Artículos

Educación media superior en el medio rural: reflexiones a partir de la experiencia de una ONG. *Enrique Pieck Gochicoa.* 11

La investigación en el campo de la educación de adultos y popular en la década de los noventa: un estado del arte. *Ma. Mercedes Ruiz Muñoz y Elena Torres Sánchez.* 33

Sistematización de procesos educativos en comunidades rurales a partir de la restauración de su patrimonio cultural. Caso Tzintzuntzan, Michoacán. *Eugenia Macías Guzmán.* 59

Promoviendo comunidades sostenibles. Teoría, investigación y capacitación. *Fernando Giuliani y Esther Wiesenfeld.* 87

Educar para la democracia. Un proyecto en marcha. *Arlés Carusso y Josefina Cendejas.* 115

Derechos humanos y desarrollos humanos en América Latina y el Caribe. Notas para una pedagogía de la dignidad. *Jorge Rivas Díaz.* 151

Las tecnologías de la información y la comunicación y los desafíos de la educación: apuntes para el debate. *Juan F. Millán Soberanes.* 175

EDITORIAL

La educación va siempre unida a las ideas de justicia y libertad. Ahí donde prevalece y fructifica la educación, se siembran las condiciones para que el hombre pueda vivir en un ámbito de mayor libertad, en una sociedad más justa. La ignorancia somete al hombre en la marginación y la desigualdad, en la dependencia y sus múltiples formas y en la injusticia.

Se ha dicho que la lectura hace posible no sólo el conocimiento sino también el enriquecimiento de la imaginación, ayuda a desenvolver la capacidad de comprensión de todo lo que nos rodea y finalmente permite alcanzar una visión del mundo y de la vida. De ahí que el libro y la lectura se identifiquen como los elementos fundamentales, no sólo de la cultura, sino también como la vía para alcanzar la democracia. En el ámbito de la democracia se establece la posibilidad de abrir las oportunidades para alcanzar una existencia donde predominen los valores supremos de la persona. Pues no puede vivirse la democracia ahí donde prevalecen la ignorancia y la desigualdad. La educación posee la capacidad de transformar al hombre y a la sociedad. Hace tiempo, Alfonso Reyes resumió en tres palabras las necesidades básicas de nuestros pueblos: alfabeto, pan y jabón.

La historia nos deja ver la complejidad del camino que permite alcanzar la superación de las viejas formas de dominio del hombre por el hombre. Quienes han sido mantenidos lejos de las manifestaciones básicas de la cultura y el saber, suelen llegar tarde a la educación o nunca tienen oportunidad de alcanzarla. La sociedad ha requerido un esfuerzo sostenido para incorporar a todos aquellos que se han quedado al margen de los servicios básicos de educación y salud. Dicho esfuerzo ha permitido superar viejas deficiencias pero la tarea, por su dimensión, exige un mayor empeño para poder extender estos beneficios a una población cada vez más numerosa que es necesario atender. En las estructuras establecidas para la creación, continuación y ampliación de los servicios educativos, ocupa un lugar primordial la educación de adultos. Orientada principalmente a atender no sólo a quienes por diversas circunstancias se han visto obligados a abandonar los estudios básicos, sino también a aquellos que nunca tuvieron la oportunidad de iniciarlos, la educación de adultos viene a cubrir una necesidad social de primer orden. Su presencia como parte de los servicios educativos nacionales se identifica como una actividad animada por la justicia y la igualdad, valores sin los cuales no es posible la vida democrática, ni el establecimiento de una sociedad en la que todos sus integrantes compartan las mismas oportunidades frente al proceso del desarrollo.

BEST COPY AVAILABLE

Los países de América Latina cuentan con estos importantes servicios y desde hace cincuenta años el CREFAL suma sus esfuerzos mediante importantes programas orientados a educar y formar a los educadores de adultos, con la valiosa colaboración de ilustres maestros que han puesto lo mejor de su saber y de su entrega en esta singular tarea de apoyo a la sociedad toda. En este campo, el siglo XXI muestra necesidades y requerimientos que en vez de agotarse se multiplican. Para satisfacerlos ahora se cuenta, además, con tecnologías avanzadas y procedimientos de comunicación que permiten agrupar esfuerzos, acortar distancias y sumar voluntades. Estas tecnologías deben considerarse al servicio de los objetivos primordiales de la educación de adultos y siempre será necesario que prevalezca la tarea del maestro como animador y conductor de esta educación, en la que, como ocurre con la que se realiza en los diversos tipos y niveles de la enseñanza, el valor primordial radica en la persona. Por ello, es necesario reiterar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es ese diálogo de maestros y alumnos, como encuentro en el que se cumplen los más altos propósitos de la educación.

Este número de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, es el primero después de cumplirse y celebrarse el medio siglo de tareas ininterrumpidas del CREFAL. El lector encontrará en sus páginas colaboraciones diversas sobre temas y asuntos referidos a la educación media superior en el medio rural; la educación de los adultos; los problemas de los valores culturales y la relación existente entre los procesos educativos en comunidades rurales y la restauración de su patrimonio cultural; las comunidades sostenibles; educación y democracia; derechos humanos y desarrollos humanos y el problema de las tecnologías de la información y la comunicación frente a los desafíos de la educación. Muchos de estos temas están ya insertos en el ámbito de la globalización; otros, se manifiestan como parte de realidades que comparten muchos de los aspectos derivados de la modernidad, en convivencia con expresiones de tradición y permanencia. Todos, creemos, son expresión de esta compleja realidad latinoamericana donde se manifiestan contradicciones y paradojas derivadas de una civilización sometida a procesos trascendentales, pertenecientes a las innovaciones y cambios que ya caracterizan al siglo XXI.

Alfonso Rangel Guerra
Director General del CREFAL

Artículos

BEST COPY AVAILABLE

Educación media superior en el medio rural: reflexiones a partir de la experiencia de una ONG

Enrique Pieck Gochicoa[1]

Este artículo presenta algunas reflexiones que se desprenden del análisis de una experiencia de educación media superior desarrollada por Fondo de Valle de Bravo y solidaridad (FOVASO),[2] una organización no gubernamental. Esta experiencia forma parte de la muestra de programas analizados dentro de un proyecto de investigación nacional más amplio, ubicado éste a su vez en el marco de un proyecto regional latinoamericano.[3]

El interés por analizar esta experiencia residió fundamentalmente en que representa una opción de formación para el trabajo dirigida a la población joven que vive en situación de pobreza en el medio rural. El interés de la investigación estuvo centrado en la forma en que se encuentra incorporado el componente del trabajo dentro de este programa, poniendo particular énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias (en el ámbito del desarrollo comunitario y la capacitación en microempresas) y en las percepciones y expectativas de los jóvenes que cursan esta modalidad educativa. La información obtenida por las entrevistas y mediante la observación fue ampliada con base en la consulta de fuentes de infor-

[1] *Investigador Universidad Iberoamericana*

Dirección electrónica: enrique.pieck@uia.mx

[2] *FOVASO nace alrededor de 1991 a partir de un comité conformado por personas interesadas en realizar trabajos en el sector social de la región de Valle de Bravo, Estado de México. El Fondo se compone de varios centros que atienden diversos giros vinculados con la atención al sector social en las áreas de salud, educación y producción. Su financiamiento depende de fondos federales, locales y municipales. Asimismo cuenta con instituciones (Casa de las Artesanías y Videocentro) que aportan recursos económicos.*

[3] *El estudio nacional forma parte del proyecto de investigación regional de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo: políticas y programas de capacitación para jóvenes en situación de pobreza y riesgo de exclusión, desarrollado en el periodo 1998-1999.*

mación secundaria proporcionadas por el programa. Las preguntas que guiaron el análisis de esta experiencia giraron sobre la medida en que el programa forma para el trabajo, sobre la calidad de la oferta educativa, sobre el equilibrio en el programa de las diferentes orientaciones.

El trabajo de campo[4] se realizó a través de una serie de visitas y estancias en el programa que tuvieron por objeto aplicar entrevistas a los directivos del Centro, profesores y alumnos. Las entrevistas se realizaron de forma individual y con base en preguntas-guía que apuntaban fundamentalmente a captar las percepciones de los distintos entrevistados con respecto a la experiencia educativa.

En el caso de los alumnos, no se trabajó con una muestra determinada de entrevistas, sino más bien con base en un "muestreo opinático" (según un criterio estratégico personal). En este sentido, la muestra se conformó según el principio de "bola de nieve": se fueron hilando y construyendo respuestas a las preguntas de investigación al recurrir a los informantes que el propio trabajo fue indicando como claves. Se pretendió una aproximación al significado que tiene el proyecto para alumnos y maestros. En este sentido, es importante señalar que la investigación realizada se ubica más bien en el nivel "impresionista", es decir, un primer acercamiento con objeto de contar con una primera "impresión" de la experiencia. Asimismo, se levantó una encuesta entre los estudiantes de las dos generaciones para conocer sus perfiles, antecedentes laborales y composición familiar entre otras.

Para dar cuenta del programa y de las reflexiones que se derivaron de la investigación, se ha organizado la información en tres partes fundamentales: una primera donde se apuntan algunas consideraciones sobre la importancia del objeto de estudio; una segunda, que caracteriza a la experiencia, y una tercera, donde se describen y analizan los componentes fundamentales del modelo educativo, sus implicaciones y sus retos.

JUSTIFICACIÓN

El análisis de una opción de educación media superior en el medio rural adquiere particular relevancia por el hecho de que la educación media constituye por lo

---

[4] *Agradezco a Lilia Dalila López Salmorán su participación durante la fase del trabajo de campo.*

general el último nivel educativo para los jóvenes que habitan en situación de pobreza. La secundaria, muy particularmente para la población de bajos ingresos, ha tendido a convertirse en el cedazo que filtra a quienes no cuentan con los recursos para continuar estudiando en niveles superiores, ni para acceder a opciones de mayor calidad en la oferta educativa. Los datos son muy elocuentes de esta realidad: al analizar los años de escolaridad entre los jóvenes en México en el medio rural, se observa que sólo el 33% cuenta entre 8 y 12 años y 1% de ellos cuenta con 13 años y más de escolaridad; en el medio urbano la relación es de 62 y 9% respectivamente: son pocos los jóvenes que acceden al nivel medio superior, según información de la propia SEP, 46% de la población entre 16 y 18 años cursa este nivel educativo (SEP: 64) Asimismo, en el medio rural se aprecia una diferencia de más de dos años en los años promedio de estudio entre sector urbano y rural: mientras en el sector rural es de 6.52 años, en el sector urbano es de 8.93 (según cálculo de datos con base en la Encuesta de hogares del conteo 95), un indicador de las dificultades que existen en el medio rural para cursar estudios que vayan más allá de la educación básica (Pieck, 2000).

En el campo particular de la investigación sobre la capacitación para el trabajo de jóvenes de bajos recursos económicos, la experiencia de "Jóvenes por el Cambio" resulta significativa y de interés. Se trata de un proyecto educativo que busca ofrecer un esquema de bachillerato que capacite para y en el trabajo a los jóvenes de bajos recursos. Sobre este punto, algo interesante en el proyecto es que la capacitación parte de una noción de trabajo que guarda estrecha relación con los contextos rurales y con las necesidades de desarrollo de la comunidad. En este sentido, se capacita a los alumnos tanto para desempeñar actividades de desarrollo social (en el perfil de promotores) como para la promoción y posible incorporación dentro de una microempresa (para lo cual el modelo forma en habilidades ex profeso). Asimismo, el análisis de una experiencia de formación orientada a jóvenes promovida por una organización no gubernamental, resulta de particular interés en un contexto donde casi la totalidad de las opciones pertenecen a la esfera gubernamental.

Finalmente, el proyecto incorpora un modelo educativo diferente a los tradicionales bachilleratos agropecuarios proporcionados por la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria. Esto se manifiesta : 1) en la currícula (se adapta a las exigencias del modelo exigido por la Secretaría de Educación Pública, pero con innovaciones propias de un bachillerato orientado al desarrollo comunitario), y 2) en las relaciones pedagógicas (que intentan promover la participación, esquemas abiertos, no autoritarios, trabajo en grupo, etc.).

En resumen, la virtud del proyecto es que pretende atender dos necesidades básicas de la población joven que habita en regiones de pobreza en el medio rural:

1) provee de una opción de educación media superior y por ende la posibilidad de continuar con estudios universitarios; en este sentido representa una alternativa de retención y reincorporación de matrícula en este nivel educativo; 2) capacita para el trabajo en microempresas y para promoción del desarrollo de la comunidad.

JÓVENES POR EL CAMBIO

Jóvenes por el Cambio fue concebido en un inicio como un centro de formación de jóvenes en el ánimo de fortalecer el trabajo de FOVASO en la región de Valle de Bravo en el Estado de México. La experiencia se asienta en la cabecera del municipio, un enclave turístico de importancia desde hace varias décadas y con una importancia económica y política singular. El municipio, no obstante, es predominantemente rural con población de origen mazahua, de donde proviene la mayoría de los estudiantes del Centro.

Con el curso de los años, y con base en lecciones de la experiencia, se decidió reforzar el modelo educativo inicial y orientarlo a la capacitación técnica y la promoción comunitaria. El nuevo planteamiento estuvo encaminado a lograr que Jóvenes por el Cambio se constituyera como el eje de las actividades de FOVASO. La idea era capacitar a los jóvenes para que después se pudieran incorporar en los otros centros y apoyar sus programas; es decir, integrar el modelo de Preparatoria Rural al quehacer de FOVASO y contribuir en la formación de recursos humanos. Los alumnos se canalizarían a las áreas de salud (rehabilitación), educación (casa mazahua), desarrollo comunitario (indígena y campesino) y apoyo en proyectos productivos. Estas reflexiones dieron pie para el establecimiento del bachillerato de desarrollo comunitario con la asesoría del CESDER.[5]

Estos cambios incidieron en la dinámica de la institución dando paso a una visión más integral donde las intervenciones educativas se ubican en la perspectiva del desarrollo de la comunidad; es decir, se pasó de un enfoque tradicionalmente asistencialista a otro preocupado porque las actividades incidieran en el mejoramiento de las comunidades con base en estrategias integradoras y productivas.

---

[5] *El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) desarrolla desde hace varios años un Bachillerato en Desarrollo Comunitario en la comunidad de Zautla, en la Sierra de Puebla.*

Actualmente, el programa está orientado a la formación de alumnos que cuenten con un bachillerato que les haya servido para la acreditación del grado académico y que les sea de utilidad en el desarrollo de trabajos comunitarios. El objetivo explícito del programa es la capacitación de promotores para el desarrollo comunitario y el cambio social,[6] por lo que los egresados tendrían cabida en agencias e instituciones dedicadas al desarrollo de la comunidad o en los propios centros de FOVASO.

Propuesta curricular

El Centro ofrece estudios de Bachillerato Técnico Agropecuario con Modalidad en Desarrollo Comunitario.[7] El bachillerato se apoya en un plan de estudios que se encuentra estructurado en tres líneas curriculares:

- De desarrollo del potencial de significación, que incluye áreas de formación en matemáticas, así como lenguaje y comunicación.
- De ubicación y contextualización, cuyas áreas de formación son ciencias sociales y humanidades y ciencias experimentales.
- De capacitación y calificación técnica para el desarrollo, a la que se integran las tres áreas básicas de la formación en desarrollo comunitario que ofrece el

---

[6] *Entre los objetivos que menciona el plan de estudios están los de: desarrollar en los jóvenes su capacidad de expresión, el uso de lenguajes simbólicos y habilidades de pensamiento que les proporcionen actitudes mayores para "decirse en el mundo", entender su realidad y establecer relaciones desde una identidad individual y fortalecida; proporcionar a los jóvenes los conocimientos y herramientas metodológicas de las ciencias; calificar a los jóvenes con competencias que les ayuden a mejorar las condiciones de vida propias y de la comunidad donde viven; proporcionar a los jóvenes los conocimientos necesarios y las aptitudes de estudio que permitan la continuidad educativa en niveles superiores.*

[7] *La acreditación del programa de estudios se sustenta en la categoría de Bachillerato Técnico Agropecuario, sin embargo la idea es que se reconozca como Bachillerato en desarrollo comunitario dada la orientación del proyecto. Según información de la Secretaría de Educación del Estado (SECyBS), la opción para que el curriculum sea reconocido es que se ofrezcan las materias básicas del bachillerato único (que es el que se cursa en todas las modalidades) y que se incluya la propuesta de curriculum del Centro Jóvenes por el Cambio en el eje de materias técnicas. La diferencia principal en los contenidos está en el área de ciencias exactas (matemáticas, física y química) y en etimología. Los documentos de acreditación que expide el Centro se elaboran según el esquema del plan de estudios oficial. Las calificaciones se asignan sobre la base de la equivalencia de este plan que el CESDER elaboró para el Centro.*

BEST COPY AVAILABLE

bachillerato: impulso y gestión de microempresas, producción para autosubsistencia y apoyo a procesos institucionales.

Programa de actividades

El programa de trabajo se encuentra organizado en un período de internado de año y medio, donde el hospedaje y la alimentación no se cobran. El horario semanal se desarrolla en clases matutinas y vespertinas, en las que se promueve la participación y reflexión en las diferentes materias. Dentro del programa se dedica un espacio de dos horas diarias al trabajo en las microempresas. Los días jueves y viernes se destinan a trabajo en comunidades o ya bien a atender los centros comedores en las comunidades donde operan los otros centros de FOVASO. El año y medio restante los alumnos acuden al Centro una semana al mes y las otras tres semanas realizan actividades comunitarias bajo un plan de trabajo.

Perfil de los alumnos

El programa al momento de la investigación contaba con dos generaciones, de 12 y 25 estudiantes, la primera y la segunda respectivamente. Las edades de la mayoría de los alumnos oscila entre los 15 y 20 años con distribución uniforme entre hombres y mujeres. Se comenta que la incorporación de mujeres al bachillerato atraviesa a veces por problemas ya que a los padres les resulta difícil aceptar que sus hijas no tan sólo vayan a estudiar, sino que también estén dedicadas a otras actividades (trabajo de campo, microempresas) que forman parte de la currícula.

En el perfil de los alumnos es común apreciar trayectorias laborales: un alto porcentaje de ellos (70% en la primera generación) ha realizado trabajos previos, fundamentalmente en el sector servicios y en el de la construcción; lo mismo ocurre en la primera generación aunque el porcentaje no sea tan elevado (sólo la mitad de ellos). Las trayectorias ocupacionales se corresponden con información sobre el perfil de los padres de los alumnos; así, destaca la ocupación del padre en diferentes actividades del sector informal del mercado de trabajo y con estudios que no rebasan la escolaridad primaria en el total de los casos. En el caso de las madres, la situación se agrava ya que un 20% de ellas es analfabeta y el restante, al igual que los padres, cuenta sólo con primaria completa o incompleta.

Con respecto a sus expectativas profesionales, es interesante observar que en la primera generación de alumnos, el 40% mostró interés en continuar sus estudios

en áreas distintas a las del bachillerato, 30% se ubica dentro de la promoción comunitaria y 30% no piensa seguir estudiando. En los de la segunda generación también se presenta un porcentaje importante de jóvenes que desean continuar sus estudios en la universidad (cerca del 70%); solamente dos de ellos están interesados en cursar la licenciatura en desarrollo comunitario del CESDER. En este tema destaca la lejanía de las expectativas de los/as estudiantes acerca de los propósitos del bachillerato en el cual están inscritos; si bien uno de los objetivos del Centro es la formación de promotores de desarrollo comunitario, son pocos los que muestran orientaciones en ese sentido.

Motivos de ingreso y percepciones del modelo

En la mayoría de los alumnos, el motivo de ingreso se relaciona con la facilidad de tener hospedaje, alimentación y una beca que asegura condiciones para seguir estudiando: "Quería que mis papás ahorraran un poco lo que gastan en mis estudios"; "...en mi otra escuela (CECAO),[8] gastaba mucho en pasaje y había la posibilidad de estudiar sin gastar en pasaje". Otro motivo de ingreso es la valoración de una oferta de capacitación técnica que les permita emplearse o autoemplearse al finalizar sus estudios. En ese sentido, la posibilidad del autoempleo a través de la microempresa constituye una de las metas y apuestas principales en la oferta del modelo. Como señalaba un estudiante: "...cuando fueron a mi escuela lo que más me llamó la atención fue capacitarme para tener mi propia empresa".

Un porcentaje considerable de estudiantes mencionó que de no haber sido aceptados en el Centro de Jóvenes por el Cambio, ya no hubieran seguido estudiando, hubieran buscado trabajo, o ya bien se hubieran inscrito en la preparatoria abierta para trabajar y estudiar. Sobre este tema, las pláticas con los alumnos revelan la importancia de contar con el apoyo económico del Centro que consiste en una beca de 50 dólares mensuales con objeto de apoyarlos en sus gastos personales. No existen cuotas de colegiatura en el entendido de que los estudios se pagan con el trabajo que realizan los estudiantes en las microempresas y con las labores de limpieza y conservación del Centro.

---

[8] *Los CECAO (Centros de Capacitación en Artes y Oficios) son los centros de capacitación regionales del Instituto de Capacitación para el Adiestramiento Técnico Industrial (ICATI) en el Estado de México.*

Algunos alumnos mencionan que ya habían realizado intentos por ingresar a otras escuelas y no habían sido aceptados, predominantemente en la preparatoria y en el bachillerato de Chapingo. Adicionalmente, reiteran en sus respuestas que la escuela es muy diferente a otras y señalan las ventajas de estar aprendiendo cosas novedosas que pueden ser útiles en la comunidad. En este sentido, el Centro brinda un espacio diferente que contrasta con sus ambientes cotidianos, les permite "...estar en el otro lado", distinto a sus hogares. La experiencia de estar en el Centro los hace "sentirse diferentes" a los demás muchachos de su edad: "...la principal diferencia con una preparatoria normal es que nosotros somos más conscientes de los problemas y que hacemos cosas prácticas"; o ya bien: "...me gustó porque en otras preparatorias, sales de la escuela y te vas a tu casa y ya no haces nada en la escuela".

Como futuro laboral los jóvenes mencionan con mayor seguridad el autoempleo a través de una microempresa, sólo uno menciona explícitamente la posibilidad de emplearse como promotor comunitario en el municipio. Sin embargo, y más como defensa del Proyecto, se aclara la posibilidad de conseguir empleo en instituciones encargadas del desarrollo comunitario. El Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Municipio y el mismo FOVASO, se mencionan como posibles espacios de trabajo. En cuanto a sus expectativas de empleo y estudio mencionan que el Centro les ha ido modificando sus aspiraciones de lo que se puede hacer en el futuro.

LAS IMPLICACIONES DEL MODELO EDUCATIVO

El bachillerato de desarrollo comunitario de Jóvenes por el Cambio contempla dos áreas fundamentales en el ámbito de trabajo: 1) la capacitación en el desarrollo comunitario y 2) la capacitación en microempresas. Se analiza por tanto la contribución del modelo en el desarrollo de este tipo de capacidades y destrezas y en estas dos áreas del programa. Asimismo, en este marco se analiza la experiencia como alternativa de educación media superior en el medio rural.

A) Capacitación y calificación técnica para el desarrollo comunitario

Este eje tiene la doble finalidad de enseñar y promover entre los estudiantes formas nuevas que apoyen a la economía y subsistencia de sus familias y de las

comunidades. Acorde con estas finalidades, el programa contempla una serie de actividades externas que tienen el propósito de ambientar al alumno con diferentes espacios y de capacitarlo en el campo de la promoción comunitaria. Las actividades que realizan regularmente son operativas y de apoyo a un plan de trabajo estructurado. Entre estas actividades se cuentan: prácticas de reforestación, visita a centros de salud, prácticas sobre cultivo de maíz, visita a los centros de FOVASO, prácticas de ecotecnia, visita a comunidades (realización de encuestas), técnicas de composta, elaboración de adobes, visita a telesecundarias, etcétera.

Ejemplo de estas prácticas es el acercamiento que tienen los estudiantes con el Centro de Desarrollo Comunitario de FOVASO. Las actividades que realizan en este Centro se concretan en la organización, planeación y construcción de los comedores comunitarios; apoyo para la elaboración de oficios; reuniones con el comité de mujeres; realización de talleres de motivación; apoyos para la alfabetización. Las asesorías que deben dar los alumnos en las comunidades son prácticamente las mismas que reciben en el Centro en el ámbito de las microempresas.

La capacidad mínima que se espera de los estudiantes en el área ecotécnica, aparte de manejar el proceso técnico de las propuestas (cultivo de hortalizas, cría de conejos, etc.), es que tengan la habilidad para concientizar a la comunidad sobre el impacto que estas innovaciones tienen en la salud y la economía. Asimismo, según el plan escolar, los alumnos tendrían que poner en práctica en sus casas lo aprendido en los cursos. Hasta ahora el mayor impacto ha sido la siembra de hortalizas: algunos alumnos no las cultivaban y lo han empezado a hacer; los que ya lo hacían han modificado sus técnicas de cultivo. En cuanto a las ecotecnias, los estudiantes manejan discursivamente sus ventajas aunque no las han llevado a la práctica en sus hogares.

Los módulos originales del plan versaban sobre prácticas de regeneración de suelos, de reforestación, aprovechamiento del agua y manejo de basura. Sin embargo, se ha observado que las hortalizas gozan de buena aceptación entre las familias y que tienen bastante campo de análisis, de innovación y práctica, de ahí que se haya estimado conveniente asegurar la solidez de la práctica hortícola en las comunidades. Actualmente se evalúa la conveniencia de realizar diagnósticos sobre las necesidades de las familias de los estudiantes, con objeto de ofrecer talleres acordes al contexto de la región, sea para la introducción de nuevas estrategias de crío o cultivo, o ya bien para perfeccionar prácticas que se realizan en la comunidad.

En opinión de los coordinadores, el enfoque del trabajo de promoción comunitaria se ha fortalecido, como una construcción conjunta entre comunidad y promotor y

ha suscitado procesos reflexivos grupales. En cuanto a la relación con los centros de FOVASO, ésta se ha venido trabajando cada vez de manera más integral, tanto en las acciones que se desarrollan en las comunidades, como en el proceso de formación de los estudiantes.

La formación en destrezas, valores y actitudes

La formación en destrezas, valores y actitudes, una de las áreas prioritarias del modelo, se desarrolla a través de las prácticas y vivencias que tienen los estudiantes. En los comentarios de los alumnos destaca el aprender a relacionarse, a expresarse en público, a perder el miedo. Los estudiantes manifiestan la satisfacción de poder expresar sus nuevos conocimientos y que la población se los valore: "...podemos enseñar lo que nosotros sabemos; nos podemos relacionar ahora con la gente". Este tipo de ejemplos son elocuentes de cómo las prácticas en comunidad refuerzan la seguridad en algunos de ellos.

Para los alumnos las salidas a comunidad implican conocer otros lugares, diferentes técnicas productivas y de conservación, interaccionar con otras personas y conocer otras experiencias. En sus intervenciones es posible percibir el aprendizaje que han derivado de su contacto con las microempresas y que comienzan a tratar de promover en las comunidades. Es claro que esta apertura hacia el mundo difícilmente se conseguiría de estar inscritos en alguna escuela regular, o sería difícil de haber permanecido en sus lugares de origen. Para jóvenes de medios marginales estas experiencias cobran un significado especial al permitirles entablar relación con sectores sociales que no frecuentan, les muestra su potencial para comunicarse y ello repercute en sentimientos de seguridad y autoestima. Sobre esto algunos de ellos expresan: "como que no quería hablar, pero al fin teníamos que encuestar y al fin encuestamos", "[conocer] cómo era capaz de realizar una entrevista y cómo expresarme", "podemos participar sin miedo y expresarnos con otra actitud".

A su vez, el hecho de permanecer en la comunidad y ser de alguna manera "responsable" del avance del plan de trabajo contribuye a la madurez de los jóvenes y los capacita para entender las circunstancias que se dan en el trabajo de promoción comunitaria.

En la evaluación semestral uno de ellos comentaba que al inicio de su trabajo comunitario tenía interés por otras cosas pero no por el desarrollo de la comunidad: "...antes estaba más adolescente, como que lo hacía por distracción", dice

uno de ellos. Otro comenta en un escrito: "con todo esto, el trabajo me ha gustado mucho; tal vez no le encontraba sentido, pero he ido madurando sobre la importancia del mismo, poder apoyar a personas necesitadas y que lo agradezca la gente es algo satisfactorio, que te llena de energía para seguir ante los obstáculos que surjan, sean personales, comunitarios o familiares..." Los jóvenes manifiestan sentirse diferentes al resto de los jóvenes de su edad: "...a ellos como que les vale y nosotros somos más conscientes de los problemas de las comunidades".

En opinión de los coordinadores, la definición de actitudes para la vida comunitaria constituye el elemento central a desarrollar dentro del trabajo académico; está referida al trabajo en equipo, a la convivencia, a la distribución de responsabilidades, entre otras. Cabe aquí mencionar la importancia que tiene la filosofía del programa en esta materia y que los coordinadores consideran como innegociable, dada la importancia que cobra el sentido de vida comunitaria dentro del modelo. La dinámica del aprendizaje (talleres, exposiciones grupales, responsabilidades en las tareas, diálogo abierto y horizontal con los responsables, tareas comunitarias, talleres de reflexión, etc.) contribuyen a desarrollar cambios de actitud importantes en los alumnos. Estas dinámicas se desarrollan en forma continua y logran en el tiempo, procesos importantes de valoración de su identidad y un reforzamiento de su autoestima.

El modelo pedagógico en que se sustenta el programa: actividades prácticas, vínculos con la comunidad, actividades externas, relaciones alumno-maestro, énfasis en la participación y la expresión (oral y escrita), organización en semicírculo para las prácticas, etc., encierra en sí un código pedagógico diferente y nuevo para los alumnos. En este sentido, el trabajo en grupo constituye una habilidad altamente valorada en el modelo educativo del Centro que incluso es uno de los criterios de selección para ingresar.

En la evaluación que se realiza de las distintas áreas, el trabajo en grupo constituye el criterio central para reflexionar sobre los avances: las rutinas de aseo se hacen en grupo; por equipo se trabaja en la cocina en la preparación de alimentos; etc. Todo ello crea un proceso de catarsis que va rompiendo esquemas de comportamiento y genera sentimientos de responsabilidad, manejo de conflictos, organización y asignación de cargos. Estas prácticas, cotidianas y frecuentes, inciden en el reforzamiento de valores y actitudes que al programa le interesa fomentar en los estudiantes.

Sin embargo, el proceso de observación permitió apreciar cómo en ocasiones se pretenden reforzar estos valores a través de un discurso reiterativo más que por la práctica misma. Resultan recurrentes comentarios de los coordinadores que bus-

can dejar claro en los estudiantes un deber ser que está referido a la importancia de trabajar en común, la responsabilidad, el compromiso social, etc. Se aprecia un discurso subyacente que insiste en lo que se tiene qué aprender, o ya bien en lo que se debe derivar de tal o cual reflexión o vivencia. Es el caso de alumnos que expresan lo importante de sus prácticas de campo, después del comentario del maestro: "...y eso nos permite ver la importancia de haber trabajado en grupo".

Se presenta a su vez una tendencia a sobreescolarizar el trabajo en equipo, lo que conlleva el riesgo de formalizar estilos de relación que en la promoción comunitaria son más flexibles. Crear un sentido comunitario no implica ritualizar la agrupación, ni llevar a la discusión grupal situaciones que pueden ser resueltas individualmente.

El reto para los estudiantes

Resulta interesante aproximarse a la percepción que tienen los estudiantes sobre estas prácticas. Si bien hay aprendizajes significativos a lo largo de este proceso los retos que enfrentan los estudiantes abren focos de reflexión sobre esta parte del modelo curricular. Así, algunos de los alumnos de la segunda generación mostraron preocupación por su incapacidad para dar respuesta a los problemas y peticiones que les plantea la gente en las comunidades durante la aplicación de las encuestas. Pareciera no haber claridad sobre lo que se pretende con estas prácticas comunitarias, tal como lo expresan algunos de los jóvenes: "...sí quisiera decir que hay momentos en que se me dificulta entender qué es lo que estoy haciendo, para qué y de qué me va a servir a mí y a la gente ...no entendíamos el propósito del plan. Yo misma no lo tenía muy claro y entonces tampoco la comunidad lo va a tener claro. Nos faltó entender cada tema".

Sobre este tema se comenta por parte de algunos asesores de los centros de FOVASO la necesidad de un trabajo más integral y coordinado, ya que en ocasiones el plan de actividades de los centros de FOVASO no coincide con el de bachillerato. Un ejemplo de ello es la función que cumple la realización de encuestas dentro del proceso educativo, la necesidad de ubicar la importancia de este instrumento y de discutir con los alumnos su utilidad y el seguimiento que se le puede dar. En este sentido, pareciera no existir una planeación previa de esta actividad escolar, ni una idea clara sobre las diferentes utilidades que se pueden desprender del trabajo que se desarrolla en las comunidades. Así, la aplicación de encuestas en las comunidades corre el riesgo de convertirse en una práctica sin sentido al no estar vincu-

lada con las necesidades y dinámica de trabajo de los centros de FOVASO donde realizan sus prácticas los alumnos.

La integralidad en el trabajo en comunidad hace referencia a la necesidad en la promoción de contar con competencias de planeación y de síntesis, así como de lectoescritura. La deficiencia en este terreno se ve reflejada en el uso inadecuado del diario de campo (una práctica que forma parte de los contenidos de aprendizaje), sobre lo que un joven comenta: "...el trabajo ahí lo llevamos, lo que nos cuesta trabajo es escribir lo que hacemos para que otros se den cuenta".

Asimismo, la edad de los jóvenes se convierte en una limitante en su desempeño como promotores comunitarios. Ello se aprecia en las actitudes de desconfianza que muestran los responsables de las instituciones de apoyo (el municipio, el DIF y el mismo FOVASO) hacia los jóvenes, negándose en ocasiones a negociar con ellos por considerarlos faltos de madurez, o ya bien por no aceptar que alguien de menor edad los cuestione o enseñe. Sobre este problema, señoras de la comunidad de Acatitlán comentaron sobre la importancia de que los promotores tengan la capacidad de expresarse oralmente con claridad, para prevenir cosas, para poder coordinar una discusión "...que no dejen que uno se vaya por otro lado", para mediar cuando hay oposición y, finalmente, para "...entrarle al trabajo físico".

B) El desarrollo de aprendizajes formales

El punto débil de la experiencia se ubica en el componente académico del bachillerato, en la ausencia de apoyos que permitan a los alumnos contar con los conocimientos y herramientas básicos para continuar sus estudios superiores. Existen varios factores que generan dudas sobre la medida en que la formación es de la calidad necesaria para ingresar a los espacios universitarios, siendo éste uno de los objetivos del programa:

· La debilidad se genera desde un inicio ya que el perfil de ingreso de los alumnos presenta comúnmente déficits en la formación de habilidades básicas: matemáticas, redacción, formación general, etc., que se tratan de resolver mediante dinámicas de grupo, talleres de redacción, de expresión oral, etc. Estos déficits son indicador de la calidad de la enseñanza secundaria, particularmente en el medio rural de donde provienen en su mayoría los jóvenes que ingresan a este bachillerato. Estos aspectos resultan preocupantes ya que un gran porcentaje de alumnos tiene expectativas de continuar estudios superiores, el 88% de ellos según la encuesta levantada.

· Reducido personal docente. Se cuenta con cuatro maestros responsables sin ser ellos especialistas en cada una de las materias. La escolaridad de algunos de ellos es de licenciatura, sin embargo otros maestros no cuentan con este nivel educativo, es el caso del maestro de microempresas que apoya algunas de las materias (*i.e.* física). La Institución se enfrenta a la necesidad de ampliar el cuadro docente y de asesores, particularmente con la incorporación de nuevos contenidos de la secundaria y con el aumento considerable de la matrícula en la segunda generación (de 12 a 25 estudiantes). Hay materias incluso que no cuentan con algún responsable, particularmente en las materias de física y química donde se apreciaron las debilidades más importantes en el manejo de contenidos.

· El programa de actividades marca tiempos muy holgados para prácticas de campo lo que deja poco tiempo para actividades teóricas propias del bachillerato. Los alumnos parecen absorbidos por sus visitas a campo, la elaboración de reportes, etc., que les resta tiempo para el estudio y la realización de tareas académicas. Con objeto de avanzar académicamente ante las deficiencias en la adquisición de habilidades y actitudes para el autoestudio, el programa de trabajo se ha modificado en términos de reducir los días dedicados al trabajo de promoción comunitaria y aumentar los días de concentración en el Centro como estrategia para reforzar aspectos académicos.

· El programa se encuentra más orientado a la formación de técnicos comunitarios, especialistas en proyectos productivos, promotores rurales, etc., que a la propia formación de bachilleres interesados en incorporarse al área de ingeniero agrónomo.

· Se trata de un proyecto joven en el cual el nuevo modelo no tiene más de dos años, de ahí que se esté construyendo el modelo sobre la marcha y en cierta medida basado en "prueba y error". Ello lleva a que se presenten inevitables rasgos de improvisación en la articulación de los diferentes niveles del proyecto: el del desarrollo de la comunidad, las microempresas y el bachillerato.

· En el nivel del proceso pedagógico, el modelo educativo apostó al autoestudio, sin que existiera alguna estrategia para fortalecer esta práctica, ni condiciones de tiempo e infraestructura para desarrollarla. De hecho, con base en el plan general de trabajo los estudiantes deben valorar su plan de actividades diarias; en teoría deben repartir su tiempo entre las actividades comunitarias y su estudio personal. En torno a esto último, los estudiantes y docentes coinciden en este comentario: "...casi no se cumple porque no estamos acostumbrados a estudiar solos, pero debemos acostumbrarnos".

Se presenta así una tensión en el proyecto entre lo académico (el bachillerato) y lo práctico (la promoción comunitaria y las microempresas). Hay áreas como la

"histórico-social" que constituye uno de los ejes académicos más consolidados;[9] en cuanto a las otras áreas, en opinión de uno de los coordinadores del Centro, el programa tiende a dar importancia a los contenidos que resultan funcionales en la vida cotidiana: "las matemáticas aplicadas al control de la microempresa, a la planeación de la cocina". Así pareciera existir una contradicción en el modelo educativo, entre el tono ideológico que permea el discurso en el área histórico-social, y el tono práctico –a veces inmediatista– que envuelve las áreas de ciencias y matemáticas; se presenta en ocasiones un rechazo a lo abstracto en estas últimas. Ello entra en contradicción con el propósito del bachillerato de brindar preparación para el ingreso al nivel superior, así como de sentar las bases del pensamiento formal". Igualmente, se contradice la línea de habilidades del pensamiento, a no ser que el propósito sea desarrollar sólo aquellas habilidades de menor complejidad, bajo el supuesto de que los sectores marginales no muestran inquietudes de conocer por el simple placer de conocer, o que no han traspasado el nivel de las operaciones completas. El comentario de un alumno de la primera generación resulta elocuente de este enfoque: "...a nosotros nos enseñan cosas útiles, nada de ecuaciones de quién sabe qué". Este discurso ha sido retomado por algunos alumnos como un prejuicio en contra de aquellos contenidos que no tienen una aplicación inmediata.[10]

C) La capacitación para microemprendimientos

Para efectos de la capacitación para el autoempleo el modelo educativo se apoya en una serie de microempresas que forman parte del proyecto. Las microempresas

---

[9] *Se considera que esta área es la que mayormente determinará el enfoque del trabajo de promotor comunitario. En este semestre el contenido de la materia de "procesos sociales fundamentales" para los estudiantes de la primera generación, incluyó los siguientes conceptos: sociedad, organización social, estructura social, fuerzas productivas, relaciones de producción, estructura económica, Estado, poder, sistema político y democracia. En el caso de la materia de "campesinado y sociedad", que se imparte a los alumnos de la segunda generación, se ven los siguientes contenidos: diagnóstico familiar y comunitario, comunidad y condiciones de producción, situación actual del país, propuestas para fortalecer la organización comunitaria, campo y ciudad en la nueva política agraria, consecuencias ecológicas de la Ley Agraria de 1992, la comunidad campesina y los intercambios con la sociedad nacional.*

[10] *De hecho, la debilidad en el desarrollo de aprendizajes formales ha llevado a ponderar la inclusión de contenidos que no estaban siendo abordados con anterioridad y que son requeridos por la Secretaría de Educación para reconocer oficialmente el bachillerato.*

26

BEST COPY AVAILABLE

en funcionamiento son las de bazar, papel reciclado, plantas medicinales, cría de conejos y panadería.[11] Estas operan con un crédito inicial de FOVASO, el cual es preciso amortizar con los ingresos que generan las empresas. Cada una de ellas cede la mitad de sus utilidades para el mantenimiento del Centro, con objeto de hacer frente a gastos de luz, agua, etcétera.

Al ingresar al bachillerato, los alumnos cuentan con un período de dos semanas en que rotan por cada una de las microempresas con objeto de conocerlas y tener elementos para optar por alguna de ellas. Una vez ubicados, se organizan y se adjudican diferentes funciones rotativas, de esta manera hay personas encargadas de diferentes procesos organizativos, contables productivos y de comercialización. La coordinación del grupo se delega en una persona cuyo cargo es también rotativo. Son los propios alumnos quienes se encargan de llevar adelante el proyecto y de administrarlo, para ello cuentan en este proceso de inducción con la ayuda de compañeros que han estado en generaciones previas y ahora capacitan a los alumnos de nuevo ingreso. Semanalmente los grupos de cada microempresa se reúnen para comentar los problemas que han surgido.

En general, las microempresas están orientadas a fomentar aprendizajes en términos de: 1)autorregulación del proceso de trabajo; 2) fomentar el sentido de responsabilidad individual que repercute en el grupo; 3) buscar la cooperación más allá de diferencias personales; y 4) promover una noción de proyecto futuro en los estudiantes. En opinión del asesor de microempresas, las competencias básicas que los muchachos necesitan son planeación, argumentación, conocimientos básicos de mercado, elementos básicos de contabilidad y destrezas particulares que el trabajo en la microempresa requiera (saber hacer pan, saber curtir pieles, etc.).

Los coordinadores mencionan que ha habido un cambio en el enfoque de microempresa: si bien antes el éxito se medía en términos de rentabilidad, ahora

---

[11] *El trabajo realizado en cada una de las microempresas consiste en: a) Bazar, que involucra la recolección de donaciones de ropa usada o la compra de ésta (a muy bajo precio), restauración de la ropa, exhibición y venta; b) papel reciclado, donde el proceso de trabajo implica la recolección de papel usado en oficinas de la localidad, corte de papel, remojado, licuado, coloración y prensado. Vigilar el secado, despegarlo de las láminas, preparación de los productos (sobres, hojas, bolsas, separadores, etc.), promoción y venta; c) Plantas medicinales, que implica la recolección de especies, secado, preparación de los productos (pomadas, jabones, jarabes), promoción y venta (mercado, farmacias y particulares); d) Cría de conejos, mantenimiento de conejeras, alimentación, promoción y venta (en pie o carne), curtido de la piel; e) Panadería, donde los estudiantes desarrollan el proceso de producción de pan (amasado, horneado, azucarado, etc.) y se responsabilizan de su venta.*

se valora el elemento educativo del proceso aun cuando los balances financieros no sean los esperados. Por su parte , los estudiantes comentan que anteriormente la formación era más teórica, en tanto que ahora se han introducido elementos más realistas y prácticos: "lo que se ve en clase luego vemos cómo se puede aplicar a la microempresa de nosotros".

Las empresas pretenden tener una articulación entre sí y con los diferentes centros de FOVASO, además de buscar ser funcionales al desarrollo del proyecto. De esta manera, los productos de la huerta son utilizados para el consumo interno, lo mismo que los productos de la panadería. Se espera que los conocimientos adquiridos en las microempresas se viertan en las comunidades que frecuentan los alumnos en sus prácticas comunitarias.

Impacto de las microempresas

Hay varios cuestionamientos a la efectividad de las microempresas dentro del programa de FOVASO. Los responsables comentan sobre la dificultad de que los alumnos las sientan suyas, de que adopten una actitud emprendedora que están lejos de vivir en sus comunidades. Los estudiantes reconocen que existen diferencias entre la concepción escolar de las capacidades que se necesitan para emprender un negocio y las que ellos observan en la realidad. El comentario de uno de los estudiantes fue muy claro al respecto: "...mi papá es comerciante ambulante de mercería... a mí me gusta más comerciar que producir... Para dedicarme a comerciante de ropa con lo que sé es suficiente, conozco señores que apenas saben leer y escribir y la han hecho". Una estudiante de la primera generación cuyo crédito para su microempresa ya está en proceso de aprobación comentó: "...para mi microempresa (lonchería) se me hace complicado usar todo lo que nos han enseñado del balance y pienso que no lo voy a usar, o lo voy a hacer a mi manera".

En algunos alumnos fue posible percibir una falta de involucramiento en las microempresas, como en la de cría de conejos donde alumnos de la segunda generación no conocen el monto que falta por pagar del crédito: "...eso lo saben los de la primera (generación)". En el caso de alumnos de la empresa de papel reciclado, no pudieron precisar con exactitud el monto del crédito al momento de presentar el balance. La mayoría desconoce el origen y perspectiva de la microempresa a la cual se incorporaron: "...ya estaba cuando llegamos". A excepción de panadería, no se aprecia entusiasmo en las actividades y en la manera de referirse a ellas.

A su vez, resulta claro que no todas las microempresas demandan la misma carga de trabajo y dedicación, es el caso del proyecto de bazar y de cría de conejos donde es común tener tiempos muertos. Igualmente es evidente que las destrezas y conocimientos necesarios para llevar adelante el proyecto de bazar resultan incomparables con las de los otros microproyectos. Comparativamente, los estudiantes que están incorporados en el proyecto de bazar saldrán menos preparados que los demás, y no habrán aprendido las destrezas de un oficio, como es el caso del proyecto de panadería o de reciclado de papel.

Los jóvenes comentan que hasta este momento no se ha iniciado ninguna microempresa en las comunidades donde han realizado trabajo de desarrollo comunitario. Señalan que las microempresas que se ven con mayor potencial de desarrollo dentro y fuera del Centro son la de papel reciclado y la de panadería. Por su parte, los estudiantes de la segunda generación mencionan que hasta ahora ven pocas posibilidades de emplearse como promotores comunitarios y tienen mayores perspectivas en la microempresa.

En general, se puede señalar que el impacto que tienen las microempresas en los alumnos parece ser importante. A decir del maestro responsable, los alumnos están muy motivados y asumen bien sus responsabilidades. Se cuenta con algunos alumnos que han decidido incursionar poco a poco en la instalación de algún pequeño proyecto en sus respectivas comunidades. Es el caso de algunos que se han orientado a instalar conejeras en sus casas, a mejorar el cultivo de huertos familiares, a la elaboración de conos para helado (como un resultado del espíritu emprendedor que se empieza a desarrollar en algunos de ellos).

De acuerdo con cambios realizados por el profesor de microempresas, se trata ahora de que éstas se conviertan en una actividad seria y responsable para los estudiantes. De alguna manera se pretenden encontrar mecanismos para que los alumnos se involucren realmente, de que se apropien de las empresas y deriven utilidades de ellas, tal como fue el caso de panadería. En esta microempresa se han evidenciado procesos de participación y motivación especiales al haber sido los alumnos quienes intervinieron en la generación de esta actividad (incluso en la construcción de las instalaciones). El proyecto permite una generación mínima de utilidades y hasta un mínimo pago a los estudiantes. Se tiene además la ventaja de un giro fácilmente replicable en las comunidades y que dota de competencias prácticas y novedosas para los estudiantes.

Es preciso señalar, sin embargo, que por momentos pareciera que la microempresa constituye más una materia por acreditar, que un proyecto personal. Así, la presentación del balance contable, el manejo de conceptos, la calificación del trabajo

por parte del facilitador y la forma de exponer los resultados se asemejan más a un examen oral que a un intercambio sobre lo que han sido sus experiencias en la microempresa.

Finalmente, se desprende de los comentarios de los alumnos la importancia que tienen las prácticas cotidianas en las microempresas en el desarrollo de actitudes de responsabilidad y en la capacidad de trabajar en grupo. Ello se da a través de los cargos rotativos, tareas específicas, gestión de trámites, actividades de registro y contabilidad, etc., que implica la puesta en marcha de una empresa.

Imposible saber la medida en que al final del curso algunos de ellos se orientarán a prácticas de desarrollo comunitario o promoción de microempresas, ni saber cuántos harán de estos conocimientos fuentes de autoempleo o ya bien proyectos que les permitan contar con un ingreso complementario. Lo que se alcanza a percibir es que los alumnos ciertamente desarrollan una serie de competencias en los diferentes espacios del trabajo del Centro (tanto en la promoción comunitaria como en las microempresas), de las cuales pueden derivar una utilidad a futuro.

Recapitulando

1. En la encuesta levantada en el curso del trabajo de campo se aprecia un alto porcentaje de estudiantes con intenciones de continuar estudios en la universidad. La inquietud que se desprende de esta situación abre dos interrogantes: 1) sobre la medida en que el bachillerato cuenta con la calidad académica necesaria para ingresar a estudios superiores; 2) sobre si la formación –aun cuando ésta sea de calidad– forma para ingresar a otras carreras diferentes al área que se maneja en el bachillerato. Como se señaló líneas arriba, una de las grandes debilidades del proyecto es la debilidad académica, lo que marca una tensión entre la orientación de la oferta en el nivel medio superior y la calidad de esta oferta en términos de las posibilidades que brinda para continuar estudios en niveles educativos superiores.

Sobre este punto, si bien el proyecto educativo de Jóvenes para el Cambio se orienta particularmente al desarrollo de las comunidades, se echa de menos la precisión y claridad en la formación académica de los estudiantes que ingresan al Centro, en la promoción del aprendizaje, en lo pedagógico. Las últimas innovaciones del modelo refieren más a los contenidos y a la estructura organizativa, que a procesos que promuevan la relación con el conocimiento. Destaca aquí la importancia de reconsiderar el enfoque metodológico del proceso de aprendizaje, las técnicas de estudio independiente y un sistema de asesorías que contribuirían a que el proyecto tuviera un mayor sustento pedagógico y ayudara a elevar la calidad académica.

En los comentarios de algunos jóvenes se aprecian problemas de articulación entre los diferentes espacios en que se desenvuelven: la promoción comunitaria, la microempresa y sus tareas académicas. El resultado es una articulación forzada entre las diferentes lógicas y códigos que conforman a cada uno de estos ámbitos. Lo anterior lleva a la necesidad de interrelacionar los conocimientos en el esquema curricular, buscando calidad y rigurosidad en las tres líneas de formación: bachillerato, microempresa y promoción comunitaria (incluye autosubsistencia); o, en todo caso, redefinir la oferta del Centro y priorizar las dos últimas líneas. En este caso se estarían ofertando estudios técnicos en desarrollo de la comunidad con un carácter terminal, algo similar a las opciones ofrecidas por el CONALEP (Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica) que no cuentan con el carácter de bivalente.

Así, el proyecto pareciera estar en el dilema de: 1) centrar y reforzar su programa curricular en torno a la formación de técnicos en desarrollo comunitario, 2) reorientar y reestructurar su programa curricular en torno a un bachillerato de desarrollo comunitario. Ambas posibilidades plantean retos particulares al proyecto, en la mira de incrementar sensiblemente la calidad de la oferta educativa. Ciertamente, la primera opción requiere de un menor esfuerzo y es sobre la que hay un mayor camino andado. La segunda es la más demandante, ya que ésta implica, entre otros: reforzar el programa académico, redefinir los tiempos teóricos y prácticos; incrementar el número de docentes; desarrollar programas de sensibilización y capacitación; mayores recursos (computadoras, biblioteca, salones de clase, áreas para las microempresas); incorporar técnicas de aprendizaje independiente; establecer un sistema de asesorías; y repensar el giro de las microempresas con miras a derivar mayores aprendizajes.

2. Sin duda, los logros del proyecto en términos del fortalecimiento de la autoestima son significativos, sin embargo, resulta importante que el proceso de autoestima vaya a la par de la rigurosidad académica y de las dinámicas de trabajo; con ello se podría contar con elementos más efectivos en el desempeño futuro de los estudiantes. Desde esta óptica, la autoestima se concebiría como parte integral del desarrollo académico al sentirse el estudiante capacitado para abordar y manejar los contenidos escolares.

3. Hay inquietud sobre la medida en que el modelo de bachillerato forma en el ámbito de la promoción comunitaria. Destacan algunos elementos que inhiben este proceso: la edad de los jóvenes, la falta de articulación entre los campos, el desgaste de las comunidades, la falta de coordinación entre las actividades. Cabe cuestionar asimismo la claridad sobre las competencias necesarias en el caso de la promoción comunitaria; en este sentido, se hace necesario asegurar

distintas áreas de especialización (salud, educación, servicios, trabajo, autosubsistencia, etc.), bajo la idea de que las competencias generales no aseguran un conocimiento y dominio particulares dentro de esta actividad, por lo que pueden ser fácilmente sustituidas por otras personas con menor preparación.

4. Si bien se ha señalado que el paso por las microempresas deja aprendizajes y vivencias importantes en los alumnos, es preciso que estas actividades con el curso del tiempo se vayan fortaleciendo como actividades económico-productivas y en términos de los aprendizajes que dejan en los estudiantes. En este sentido, resulta importante valorar la formación en microemprendimientos de acuerdo a su potencial para desarrollar competencias laborales específicas que sustenten posibles incursiones de los estudiantes en la esfera del autoempleo.

Igualmente, sería deseable generar estrategias que permitieran imprimir mayor seriedad al trabajo de las microempresas y buscar un mayor compromiso de los jóvenes en todas las actividades. El proyecto de panadería marca sin duda pautas interesantes en el devenir de los proyectos. Estas pautas se expresan en la participación de los jóvenes en el proceso, el poder recibir un sueldo, el poder capitalizar, en los aportes reales a la economía del Centro, etc. En este sentido, resulta prometedora la posibilidad de desarrollar un proyecto económico-productivo alrededor del bachillerato de forma que éste se constituya en fuente real de recursos, pago de mano de obra, capitalización, etc., incluso la posibilidad de que en el largo plazo pudieran ser fuentes de empleo para algunos de los egresados.

5. Dado que no todos los alumnos están interesados en dedicarse a actividades vinculadas al desarrollo de la comunidad, resulta importante que el proyecto educativo enriqueciera su currícula con la formación en un oficio que fuera del interés del estudiante. Ello es factible a partir del vínculo con instituciones que desarrollan programas de capacitación, el caso del centro de capacitación de la localidad (CECAO) al cual los estudiantes podrían incorporarse como componente del proceso de formación. Ello permitiría enriquecer la currícula y culminar el bachillerato con las destrezas de un oficio.

6. Se presenta una tensión adicional entre la realidad y lo ficticio; es decir, entre las condiciones reales en que operarán las competencias adquiridas y las condiciones en que éstas se adquieren. Ello genera un tono de irrealidad en la experiencia dada la dependencia que el proyecto tiene de los apoyos de FOVASO: las prácticas se realizan en los centros de la asociación, los créditos se consiguen a través de ella, el trabajo comunitario se realiza en las comunidades donde opera la asociación. En condiciones normales un promotor comunitario requiere destrezas particulares de gestoría, mismas que se ven limitadas en su ejercicio debido a la protección de la asociación.

7. Finalmente, existe una tensión clara en el proyecto, común en este tipo de experiencias, que refiere a la distancia entre las condiciones materiales en que opera el proyecto y la calidad que se pretende de la oferta educativa. Esta tensión se muestra en diversos elementos del proyecto, tales como el reducido equipo de maestros para atender propiamente las necesidades del modelo. Se presenta a su vez una alta rotación entre ellos, que dificulta la continuidad del proyecto y la sensibilización de los docentes en la filosofía del mismo. Debido a ello, el proyecto corre el riesgo de ofertar un bachillerato de dudosa calidad al no contar con el nivel de formación académica requerida. Esto resulta peligroso por el hecho de que justamente se trata de ofrecer una opción de calidad (relevante) para los jóvenes en situación de pobreza, propósito que quedaría en entredicho.

La calidad se ve afectada a su vez por las condiciones infraestructurales. El Centro se enfrenta a una limitada infraestructura física. Conforme ha ido creciendo el número de alumnos, de microempresas y de actividades de formación de los estudiantes, las instalaciones han mostrado su insuficiencia. Entre las necesidades más urgentes, están la de un espacio para la biblioteca, la ampliación de los talleres de autosubsistencia que permita la crianza de otros animales, la de espacios de recreación para los jóvenes y para dormitorios. Todo ello habla de las condiciones precarias en que el proyecto se desarrolla. En este punto resulta urgente un mayor apoyo al Centro por parte de FOVASO, si se desea realmente ofrecer una educación de calidad y no tan sólo una oferta educativa compensatoria a este segmento de la población.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

PIECK Enrique, "La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. El caso de México, en: Gallart, María Antonia (coord.), *Los desafíos de la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables.* Montevideo, CINTERFOR/ Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 2000.

SECRETARÍA de Educación Pública, *Perfil de la educación en México, México,* SEP, 64 p.

ENCUESTA de Hogares del Conteo 95.

La investigación en el campo de la educación de adultos y popular en la década de los noventa: un estado del arte

Ma. Mercedes Ruiz Muñoz

Elena Torres Sánchez[1]

1. Una mirada desde América Latina

Con el objeto de ofrecer un panorama general de la investigación del campo de la educación de adultos y educación popular (EDA y EP) en América Latina, se hizo una revisión detallada de la base de datos de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)[2] de la década de los noventa. Se encontraron 312 producciones referidas a la educación de adultos y la educación popular. Cabe destacar que un poco más de la mitad de los trabajos son patrocinados por organismos de cooperación internacional, principalmente con alcance regional en América Latina, como la UNESCO, la OEA, el CREFAL, el CEAAL, la OREALC, entre otros. Mientras que el resto tienen un patrocinio que en mayor o menor medida corresponde a los ministerios y secretarías de educación de países como Paraguay, Chile, Argentina, Uruguay, Colombia, Costa Rica, México; también participan las universidades, y otros organismos no gubernamentales, centros de investigación, institutos y fundaciones.

---

[1] *Mercedes Ruiz, Doctora en Ciencias, especialidad en Investigaciones educativas del DIE-CINVESTAV, México. Investigadora Nacional "I" del SNI. Asesora del Proyecto: "educación a distancia y nuevas tecnologías: desafíos y oportunidades educativas para jóvenes y adultos" en el INEA. Dirección electrónica; mruiz@mail.cinvestav.mx. Elena Torres, licenciada en pedagogía por la UNAM. Dirección electrónica: Elena_itorres@yahoo.com*

[2] *Aunque la mayor parte de los estudios aluden a la situación de América Latina, también se encuentran algunos trabajos referidos a países de África, Europa y América del Norte.*

BEST COPY AVAILABLE

De acuerdo con la información obtenida de los documentos que reporta REDUC (ponencias, artículos de revista, libros, informes de investigación, descripción de experiencias y estudios de caso), se hizo una clasificación con base en dos criterios: a) del tipo de estudio y b) temática abordada. Del total de los trabajos (312), sólo el 29% corresponde a investigaciones y estudios, el 26% a sistematización y análisis diversos, el 29% a polémicas y discusión actual de la EDA y EP y el 16% a descripción de experiencias y prácticas educativas.

Categoría	Número
1. Investigaciones y estudios	91
2. Sistematizaciones	81
3. Polémicas y discusión actual en el campo	91
4. Descripción de experiencias y prácticas	49

BEST COPY AVAILABLE

Posteriormente, se ubicaron subcategorías a partir de la temática específica, tal como se muestra a continuación:

Tipo de documentos	Núm. y porcentaje
1. Investigaciones y estudios	**29%**
1.1. Educación de adultos y jóvenes	
Analfabetismo	5
Análisis de experiencias y de los sistemas locales, nacionales y regionales	28
Percepción de los actores sobre los programas	9
Análisis de implementación y planificación de programas, metodologías, evaluación y elaboración de propuestas	10
Educación y trabajo/capacitación laboral	7
Relación andragogía y pedagogía	5
1.2. Educación popular	
Evaluación de programas e impacto	6
Percepción de los actores sobre los programas	6
Estrategias y metodologías de educación popular	4
Recopilación de estudios de campo	11
2. Sistematizaciones y análisis	**26%**
Estados del arte y antologías	9
Metodología, materiales didácticos y manuales	19
Políticas, proyectos, programas, currícula	20
Categorías de la EDA y EP, historia y aportes	19
Valor a los estudios de sistematización e investigación	8
Revistas	6
3. Polémica y discusión actual en el campo	**29%**
Temas emergentes: género, medio ambiente, democracia y discapacidad	15
Educación para todos	6
Necesidades básicas de aprendizaje, educación/empleo, educación permanente	21
Reconceptualización de la EDA	10
Calidad de la educación	4
Conceptualización de la EP. Prácticas e identidad	24
Contribuciones de la EP, vinculación con la escuela pública	11
4. Descripción de experiencias y prácticas	**16 %**
Formación de educadores	12
Sindicatos	4
Educación popular, rural y bilingüe	11
Educación de adultos	19
Derechos humanos	3

BEST COPY AVAILABLE

Para fines de este trabajo, sólo se recuperan los estudios que aluden directamente a las investigaciones producidas en el campo.

1.1. Investigaciones y estudios

Del total de investigaciones reportadas en REDUC se localizaron 91 estudios sobre experiencias en educación de adultos y popular que analizan el impacto de los programas para la transformación social, cultural y económica de los adultos y la percepción de los actores respecto a los programas. Se llevaron a cabo entrevistas con participantes, planificadores y comunidades; observaciones de las prácticas pedagógicas; evaluación de los programas; análisis de las estrategias de capacitación, del diseño curricular, así como del marco teórico-metodológico utilizado. También se ubicaron trabajos cuantitativos que analizan el analfabetismo y la educación básica. Dichos trabajos ofrecen datos estadísticos sobre el crecimiento del sistema, comparación entre indicadores, tasas de analfabetismo, matrículas en educación de adultos, tasas de escolarización y porcentajes de analfabetismo funcional. Veamos a continuación de qué temas particulares se ocupan las investigaciones en EDA y EP.

1.1.1. Educación de adultos y jóvenes

En este gran tema se ubican siete tipos de investigaciones que a continuación serán enumeradas:

a) Los estudios de *analfabetismo* persisten como una línea de trabajo importante, destacan los trabajos descriptivos sobre los factores asociados al analfabetismo, Siles (1990), Bogantes, Rodríguez y Vega (1994); sobre los aspectos conceptuales y metodológicos, Karlen (1993); de análisis cuantitativo: porcentajes de analfabetismo, cobertura, niveles, estimaciones, Londoño (1990a), Schiefelbein (1990).

b) El análisis de *experiencias de EDA* aparece como una tarea investigativa relevante, predominan estudios de caso, sistematización de innovaciones de educación básica, Zúñiga, Acevedo y Castillo (1995), Messina (1995); institucionalidad y calidad de la educación de jóvenes y adultos, Londoño (1995); aspectos legislativos de la EDA, Flores (1992); teorías de la educación de adultos, Adams (1991); problemática de los adolescentes y su inserción en la modalidad de educación de adultos en América Latina, Olaizola (1994).

c) Estudios acerca de los *sistemas educativos locales, nacionales o regionales*[3] destacan trabajos sobre el Sistema Educativo Paraguayo, Casco (1994); educación diversificada y profesional de EDA en Venezuela, Lobo (1994); educación de adultos campesinos en Perú, Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropiadas para Sectores Marginados (1990), Programa Nacional de Alfabetización para Indígenas y Jóvenes en Ecuador, Quinteros, Calapucha, Cerda y Crespo (1995); educación de adultos en Costa Rica y la relación con el contexto nacional y latinoamericano, Sánchez (1994); educación de adultos en Argentina, decretos, tareas de investigación, estudios estadísticos e históricos y polémicas, Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires (1991), Secretaría de Educación y Cultura de Argentina (1993), Finnegan (1994), Puiggrós (1995b); indicadores rurales y urbanos, Eichelbaum (1991), educación permanente, Sirvent (1994a); educación de adultos en Panamá, estudios estadísticos, de contexto, pobreza, grupos organizados, modalidades educativas de educación básica de jóvenes y adultos, Bernal (1991), Blanco (1991), Chang (1991), Camargo y Lay (1991), Díaz (1991), Moreno (1991), Chang (1994).

d) Sobresalen los estudios sobre la *percepción de los actores acerca de los programas*, entre ellos, los motivos de participación de los adultos en los programas de educación comunitaria en el medio rural, Pieck (1995a,1995b); estudios etnográficos para conocer las percepciones de los actores involucrados en los programas, Leier (1991), los significados acerca de las vivencias de las organizaciones sociales de base, Magendzo y Egaya (1991); las opiniones de adultos, instructores y tomadores de decisiones en los programas de EDA, Schmelkes y Street (1991); los puntos de vista de los planificadores de la EDA en México, Street (1990), estudios de opinión y consulta de distintos actores, Messina (1993).

e) Análisis de la *implementación y planificación de programas, metodologías, evaluación y elaboración de propuestas*, en esta perspectiva estarían ubicados los programas de Mena (1996), la Secretaría de Educación Pública de México (1992), el Ministerio de Educación de El Salvador (1990); Ruíz, E. (1994), Ortiz (1994), Aparicio (1994), González, Pérez y Soto (1990); análisis de los procesos de administración, recursos humanos, físicos y financieros de los programas de EDA, Aguilar, Jiménez, Oviedo y Viquez (1992); currículo, Tetay (1990); aprendizaje y rendimiento, Rodríguez, D. (1991).

---

[3] *Se ubican los trabajos sobre la situación de los países de África, relacionando la pobreza con la educación de adultos dirigida al desarrollo social y aplicando técnicas de investigación social y estadística, Hilderbrand (1994); por su parte, BICSE (1994) presenta datos de Canadá y Estados Unidos sobre alfabetización de adultos.*

f) Investigaciones acerca de la *educación para el trabajo /laboral/ capacitación.*[4] *Evaluación de programas e impacto*. Destaca un estudio del proyecto de educación para el trabajo en Comayagua, Honduras, dirigido a la población más pobre de las comunidades con problemas de analfabetismo, desempleo y subempleo de Fuentes (1995); otro estudio documental de una propuesta de capacitación para el trabajo y su integración a la educación básica de adultos en México, el INEA (1994); una investigación exploratoria sobre el proyecto de capacitación laboral de jóvenes desocupados y talleres productivos, Santibáñez e Ibañez (1993); un estudio del estilo gerencial empleado por algunos supervisores paraguayos con relación al definido teóricamente como educador en el mundo laboral, Acea (1994); se analiza la experiencia de la Empresa de Aprovechamientos Forestales de la Comunidad Indígena de San Juan Parangaricutiro, en Michoacán, México, para identificar los vínculos entre el proceso educativo y la organización para el trabajo y la producción, Piña (1995).

g) Llaman la atención algunos estudios acerca de la relación entre *andragogía y pedagogía*: la especificidad teórica de la andragogía, la metodología y la formación andragógica, los aspectos filosóficos e históricos: Hernández (1995), Ruíz, I. y Ruíz, P. (1991), Atencio, Camarena y Vásquez (1990), Atencio, Rujano y Vásquez (1990), Atencio, Rujano y Camarena (1990).

1.1.2. Educación popular

En este gran tema se señalan cuatro tipos de investigaciones que a continuación serán enunciados:

a) En el campo de la educación popular se distinguen los estudios de *evaluación de programa e impacto*: el análisis de Centros Autogestionados de Educación Popular de Jóvenes y Adultos, Álvarez y Barrera (1996); los estudios de contexto

---

[4] *En el contexto europeo, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (1993), analiza la enseñanza técnica profesional y el ser del Centro de Investigación para el Trabajo Tecnológico en la Educación. Describe el método, los pasos y el sistema aplicado a un programa de capacitación para el trabajo, aborda el tema sobre la educación en Austria y la formación de pedagogos e instructores para atender las necesidades educativas del siglo XXI. Da a conocer el plan de estudios sobre la maestría en el área; también destaca el estudio de Hoyrup (1994), que aborda el contenido y la forma en que surge la educación permanente dirigida a los trabajadores de algunos municipios daneses. El estudio pretende reforzar en los empleados la voluntad de aprender y sustentar ideas para los métodos de educación de adultos, basándose en encuestas y entrevistas.*

de la EP y la transformación social, Brunner (1991); el análisis de la interrelación y convergencia de la educación popular y la comunicación participativa en propuestas alternativas, del Programa de Padres e Hijos, Andrade (1996); la evaluación de un sistema de formación de padres en cuatro colegios con diferentes niveles socioeconómicos, a través de encuestas, entrevistas y observaciones a los participantes, González (1993); el análisis del concepto actual de EDA y los resultados de una investigación sobre el desarrollo de varios talleres del Programa Familia-Escuela-Comunidad, se evalúa provisionalmente el trabajo de Fe y Alegría en EDA, Dupla (1993); el estudio de los programas de educación popular en cinco instituciones chilenas, examina la puesta en práctica de la metodología de sexo en aspectos como la participación y analiza el impacto de los programas, Van Dam (1995).

b) Percepción de los actores: se presentan estudios acerca del análisis del Programa de Participación Vecinal, que capacita a dirigentes locales para su gestión en áreas urbanas, por medio de la percepción de los beneficiarios sobre dicha capacitación, Maureria (1993); el análisis de las representaciones de la población sobre una enfermedad, en un programa de educación para la salud, Bibbo y Benia (1994); el estudio de encuestas a personas de la tercera edad en Panamá, Pereira (1994), la investigación de la acción educativa de los sindicatos, a partir de la percepción de los dirigentes, y las orientaciones político-educativas, Filmus y Finau (1990); la investigación cualitativa para identificar cómo se define a sí misma la educación popular en el contexto social y político actual, Ibañez, Maureria y Álvarez (1995); la consulta sobre Formación de Educadores Populares (FEP) para impulsar una línea estratégica de apoyo al fortalecimiento de las prácticas de formación en educación popular, el inventario de las prácticas de EP, de instituciones y programas, Núñez, Osorio y Ormeño (1993), el CEAAL (1993); la reflexión y construcción teórica de la relación escuela pública y educación popular, a partir de entrevistas, Rigal y Pagano (1995).

c) Investigaciones de *estrategias y metodologías de educación popular. Elaboración de propuestas:* se destaca un estudio de las estrategias de capacitación empleadas en los Talleres de Educación Popular, impulsados por el CIDE, Zuleta y Rojas (1992); otra investigación para apoyar las actividades del Taller de Educación Popular, a partir de entrevistas y observaciones, Rojas (1993); un estudio para apoyar las actividades del Taller de Educación Popular, aportando datos obtenidos de entrevistas y observaciones, para retroalimentar sus acciones, Donoso, Quiros, C. y Quiros, D. (1990); un trabajo sobre la transferencia y las lógicas de acción en los proyectos de educación popular, Martinic (1990).

d) Recopilación de estudios de campo y sistematización de experiencias. Este tipo de investigaciones representan una de las áreas más privilegiadas, entre

los trabajos destacan: el análisis de las experiencias de investigación-acción, sistematización de experiencias, Fiore (1994), Gómez y Zúñiga (1995), Subirats (1995), Hleap y Acevedo (1995). La recopilación de estudios de campo en seis países de la Región dentro del Programa de Sistematización de la Educación Popular en América Latina, del CESO, a partir de tres ejes: calidad de los procesos educativos desde la perspectiva de la producción y la transmisión del saber, la reubicación de las experiencias de educación popular en el ámbito político y la relación pedagógica, Van Dam, Martinic y Peter (1995); el análisis de experiencias sobre producción y transmisión de saberes, Becerra y Ríos (1995); la evaluación de propuestas metodológicas alternativas de educación básica de adultos en Chalatenango, El Salvador, para orientar los procesos educativos a partir de la sistematización, Cruz y Galdamez (1992).

Otro tipo de estudios privilegian el análisis sobre la experiencia educativa durante la guerra civil salvadoreña, momento en el que surgen las escuelas populares clandestinas organizadas como círculos de estudio y que posteriormente se incorporaron al Ministerio de Educación, Guzmán, Urbina y Sosa (1994); una aproximación metodológica de seguimiento a un proyecto en comunidades urbanas de la ciudad de México, para recoger las experiencias de los promotores y agentes de la Iglesia en programas de apoyo a la niñez de cero a seis años, Caudillo y Wong (1992); el análisis de la práctica de alfabetización bilingüe en dos comunidades mazahuas del Estado de México, Carrión y García (1992), la investigación en torno al campo de la salud pública en sectores pobres de Santiago de Chile, Martinic (1995).

A partir de la caracterización del estado de la información existente sobre la educación de adultos y popular, se observa que existe una diversidad y multiplicidad de trabajos relacionados con este campo: estudios, experiencias, programas, problematizaciones, actores diversos. Se puede afirmar que coexiste una enorme riqueza de prácticas y procesos que se producen en el campo de la EDA y EP, muy a pesar del abandono en que se encuentra, en cuanto a las prioridades en las políticas, los programas y los financiamientos. Es decir, se producen prácticas de educación de adultos y popular muy a pesar de la marginación y el abandono.

Sin embargo, del total de trabajos reportados, menos de la tercera parte se refieren a estudios e investigaciones; de 312 trabajos sólo 91 de ellos corresponden a este rubro. Si bien, la investigación educativa ha ganado terreno en la década de los noventa, todavía resulta insuficiente y errática, se requiere de un verdadero esfuerzo para avanzar en esta línea. Se comprueba la existencia de una variedad de experiencias, reflexiones, polémicas en la educación de adultos y popular. La sistematización, sin duda, ha logrado consolidarse; así como también los estudios de impacto y evaluación. Los temas emergentes se hacen evidentes (género,

derechos humanos, ciudadanía, etc.) a la luz de las transformaciones de las sociedades latinoamericanas; de la misma manera, persisten las prioridades tradicionales de los gobiernos en la EDA (alfabetización, educación básica y capacitación para el trabajo) y la tendencia de las organizaciones no gubernamentales a participar en los procesos locales, la autonomía, la formación de la ciudadanía y los nuevos movimientos sociales.

Los estudios acerca de las percepciones de los adultos en los programas gubernamentales y no gubernamentales ocupan un lugar importante: los significados que construyen los adultos, la producción del conocimiento y la transmisión de los saberes en los procesos de participación y organización local.

La presencia de estados de conocimiento y antologías a nivel regional y local hace evidente el interés que existe por recuperar y sistematizar la investigación producida en el campo; la producción de materiales educativos para uso de los adultos también es un reflejo de lo que se produce en el campo.

Un salto cualitativo, es sin duda, la relación entre educación popular y escuela: se reivindica a la escuela pública como parte del movimiento de la educación popular; se reconoce la importancia de los procesos educativos que se dan al interior del aula y en otros espacios educativos. De la misma manera, conceptos como calidad, equidad y eficiencia son centro de interés en los procesos educativos de los sectores populares. Los aprendizajes de los adultos adquieren un papel relevante: el acceso a la lectura y escritura, a la toma de decisiones, a la defensa de los derechos humanos, a la participación, etc., aprendizajes que posibiliten al adulto resolver los problemas inmediatos.

Resulta importante la presencia de revistas especializadas en el campo de la EDA y EP, como un medio de intercambio y comunicación de lo que se produce en la Región; de igual manera, la existencia de programas especializados en la formación de educadores y una variedad de agencias promotoras de la educación de adultos y popular.

El tema de la formación y capacitación en y para el trabajo ocupa un lugar importante que se engarza con la propuesta de la educación permanente, particularmente con las necesidades de la transformación de los sistemas productivos y el avance tecnológico; en otro rubro, ligado a la educación permanente, la atención a las personas de la tercera edad es puesta de relieve.

Predominan la tendencia a ubicar e investigar el campo de la EDA acerca de la alfabetización, la educación básica y la capacitación para el trabajo; se observan estudios de los sistemas nacionales de educación de adultos; cuestiones metodo-

lógicas y de evaluación de los programas. De la misma manera, la EP centra las investigaciones y las discusiones sobre la sistematización de experiencias y los estudios de impacto a nivel local; estudios de corte cualitativo, de investigación-acción y etnográficos; aspectos relacionados con las estrategias metodológicas de formación.

2. Una mirada desde México: congresos nacionales de investigación educativa

Una mirada a la situación de la investigación educativa en México, refuerza la visión que se observa en América Latina acerca de la pobreza de estudios en el campo. De acuerdo con la información obtenida en los congresos nacionales de investigación educativa que se realizan en México, de 1981 a la fecha, resulta alarmante la desaparición del campo temático de la educación de adultos y popular, así como también, la escasez de investigaciones y trabajos presentados. Del primero al quinto Congreso de Investigación Educativa en México se evidencia el deterioro y el abandono paulatino de estudios referidos al campo de la educación de adultos. Una revisión de los resultados y los trabajos presentados así lo revelan.

En el primer Congreso Nacional de Investigación de ocho campos temáticos y perspectivas específicas de la investigación educativa se contó con un campo temático de educación no formal e informal que aludió directamente a estudios de educación de adultos y popular. Se hizo referencia a la dificultad y la ambigüedad de la noción de educación no formal, aunque se reconoció que se dirigía a la población con precario acceso a la educación escolarizada. Se realizó un estado del conocimiento (Cadena y Martínez, 1981a y 1981b), que reportó 78 estudios relacionados con cuestiones de alfabetización, comunicación, desarrollo comunitario y rural, organización campesina, formación de educadores e instructores, evaluación e impacto de programas, capacitación, innovaciones y alternativas educativas, promoción social y popular, investigación participativa e investigación-acción. En el caso de la educación informal se reportaron 15 trabajos acerca del aprendizaje incidental relacionados con la adquisición de valores, actitudes, habilidades y conocimientos de los procesos de socialización y cultura.

A 12 años de distancia, se realizó el segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE, 1993) con el propósito de hacer un balance de las investigaciones educativas producidas de 1982 a 1992. Se organizaron seis áreas temáticas y 30 líneas de trabajo. La educación no formal, de adultos y popular se conformó

43

como un área temática con dos líneas de trabajo: educación de adultos, popular y comunitaria y educación a la familia.

Los resultados del estado de conocimiento de la educación no formal, de adultos y popular (Salinas y Safa, 1993) señalaron que el Estado es el principal promotor de la educación de adultos fundamentalmente de la alfabetización y la educación básica con el propósito de abatir el rezago educativo, además se planteó el desinterés de los organismos no gubernamentales de promover este tipo de educación; de 70 trabajos revisados 28 fueron de alfabetización, 22 de educación básica y 20 de educación de adultos en general. También se observa un avance cualitativo de la capacidad institucional de los organismos no gubernamentales en el trabajo popular y en la construcción de redes de coordinación e intercambio; la mayor parte de los trabajos reportados son de carácter reflexivo y de sistematización; de un total de 52 trabajos, sólo 10 de ellos son investigaciones de corte cualitativo y reconstructivo, los demás son de reflexión de la práctica.

En el campo de educación para la familia (schmelkes, Linares y Delgado, 1993) se esbozó la problemática del campo, se caracterizó como un campo en estado embrionario, disperso, y representa un gran esfuerzo por fortalecer la educación a padres de familia como sujetos adultos. Los conocimientos producidos en esta línea de trabajo circulan para grupos muy locales y consolidados. Se reportan 81 trabajos de los cuales 19 son estudios de investigación-acción, 13 investigaciones documentales y 20 ensayos, los demás aluden a la educación a la familia, particularmente a la educación de padres.

Además del estado de conocimiento, se organizaron reuniones de trabajo con especialistas en el tema, se presentaron 18 trabajos de investigación de educación de adultos (alfabetización, investigación participativa y educación popular) y ocho trabajos de educación a la familia.

En 1995, se realizó el tercer Congreso Nacional de Investigación Educativa con los propósitos de fortalecer, fomentar y contribuir al desarrollo y consolidación de las investigaciones en el campo educativo (COMIE, 1995). Se organizaron cinco áreas temáticas; la educación de adultos popular y comunitaria desapareció como área y se conservó como un eje temático al interior del área IV (educación, sociedad y cultura). Se presentaron cuatro estudios, acerca de la alfabetización (2), de la educación básica (1) y sobre la problematización del campo de la educación de adultos (1).

Con el mismo formato se organizó en 1997, el cuarto Congreso Nacional de Investigación Educativa, con la diferencia de que se incluyó un área temática más. La educación de adultos como área y eje temático desapareció y se incluyeron

09 44

algunos trabajos de educación de adultos en las áreas III y VI (didácticas y sistema educativo: política, economía y sociología). En total, se presentaron cinco investigaciones: dos acerca de la alfabetización, dos de educación básica y un estudio comparativo de la educación de adultos en México y España.

En 1999, se realizó el quinto Congreso Nacional de Investigación Educativa, se establecieron siete áreas temáticas que no incluían al campo de la EDA y EP. Sin embargo se organizó una mesa de trabajo de educación de adultos, en el área V (educación, sociedad, historia y cultura) como un esfuerzo de abrir un espacio de discusión. "La educación de adultos: un tema vigente" da cuenta de la urgencia y la necesidad de contar con espacios de reflexión, que ante la marginación y exclusión en el debate general de la investigación y la educación, se impulsó por un grupo de investigadores. Se presentaron cinco trabajos y una discusión colectiva de especialistas en el tema, los trabajos versaron sobre educación de adultos y género (3), educación popular y salud (1) y educación y pobreza (1).

Los resultados de los congresos, son indicativos del abandono y la poca valoración sobre la importancia de la investigación de la educación de adultos; salvo honrosas excepciones, se observa un deslizamiento de los investigadores a otros campos del conocimiento. Sin embargo, las investigaciones que se han producido en este campo (Ruiz y Zamora, 1994) se han enfocado prioritariamente hacia la alfabetización y la educación básica de adultos en la perspectiva de lograr una mayor eficiencia en los resultados de las acciones del Estado en este campo; en cambio, en el terreno de la educación popular el trabajo se ha enfocado a la recuperación y sistematización de su práctica educativa, y de manera precaria a la investigación propiamente dicha. Cabe enfatizar que uno de los rasgos que caracterizó la investigación desarrollada en la educación de adultos y educación popular fue la ausencia casi total de condiciones institucionales para su realización. Salvo el Centro de Estudios Educativos, la mayor parte de las investigaciones realizadas en este campo fue producto de la iniciativa de individuos y grupos que trabajaron en condiciones de marginación, escasez de recursos y aislamiento institucional. En la investigación sobre la educación popular se encuentran las investigaciones enfocadas a los aspectos cualitativos de la educación popular: Puiggrós (1984), Puiggrós y Gómez (1992), Schmelkes (1990), entre otros y los estudios llevados a cabo por las mismas organizaciones populares con el fin de evaluar, sistematizar y recuperar las experiencias educativas.

En otro tipo de reflexiones en el marco del contexto mexicano con un sentido latinoamericano se ubican los siguientes trabajos:

Salinas (1995, 1998), señala que algunos de los hallazgos de los estados de conocimiento de la educación de adultos y popular, comprueban la existencia de un

99 45

cuerpo teórico y pedagógico de raíz latinoamericana. Este cuerpo está teñido de un pensamiento humanista, que da cabida al desarrollo de valores, a la autoestima personal, a la participación y a la democracia. Resultados de diversos estudios han destacado la importancia y la efectividad de proyectos que incorporan la visión y cultura local de los educandos; que vinculan el proceso educativo al proceso organizativo local, y que incluyen contenidos útiles para la vida. Como hallazgo reiterado en los proyectos populares, se reporta que estos son efectivos cuando se inscriben dentro de iniciativas más amplias de lucha contra la pobreza, de organización y de desarrollo comunitario o de cambio social.

En cuanto a las organizaciones no gubernamentales (ONG), existen en México pocos estudios al respecto. Destaca un estudio desarrollado por Promoción de Desarrollo Popular (1989) que plantea cómo se ha utilizado y cuestionado el término de las ONG y su relación con los organismos gubernamentales. La proliferación cuantitativa y cualitativa según los reportes del estudio es un hecho significativo en el contexto mexicano, con un Estado corporativo fuerte, que limitó los espacios de participación autónoma y de las iniciativas civiles en general.

En otras líneas de trabajo, destacan los estudios sobre políticas educativas y educación de adultos, que enfatizan el papel que juega la racionalidad política y económica en la toma de decisiones de la educación de adultos: Torres (1982, 1985, 1993), Lewin (1984) y Latapí y Castillo (1985); estudios que establecen la relación de la educación de adultos con la pobreza: Latapí (1984), Schmelkes (1989), Pieck (1995c) y Hernández (1993, 1999); aquellos trabajos que aluden a la forma de operar de las políticas educativas de las agencias gubernamentales: Schmelkes (1989), Schugurensky (1986) y Ruiz (1994); estudios de carácter diagnóstico y propositivos en políticas: Picón (1986), Schmelkes y Kalman (1994) y Schmelkes y Street (1990); trabajos que articulan las políticas con propuestas pedagógicas y alternativas, Kalman (1996), Schmelkes (1996) y Ávila (1996); trabajos que establecen la relación entre las políticas del gobierno y las acciones de la sociedad civil, Picón (1986).

Otra vertiente, son los estudios acerca de la investigación de adultos producida en Latinoamérica, entre ellos se ubican los siguientes trabajos: Picón (1994), enfatiza los consensos que han tomado fuerza en la investigación de jóvenes y adultos, entre ellos, el cuestionamiento acerca de la calidad de las investigaciones, la relevancia de las investigaciones en la construcción de la teoría, la ausencia de investigación básica con un enfoque interdisciplinario, la falta de infraestructura mínima para realizar investigaciones, la limitada participación de las universidades en el desarrollo de la educación de adultos y la carencia de recursos de investigaciones en educación de adultos; Infante (1996, 1999), considera que la educación de

DC 46

jóvenes y adultos ha sido en América Latina primordialmente educación de jóvenes y adultos pobres, además que las prioridades educativas en la Región se vincularon con el Proyecto Principal de Educación promovida por la UNESCO y en torno a él se desarrollaron múltiples investigaciones. Entre las principales temáticas destacan los estudios de alfabetización, los enfoques del aprendizaje de los adultos relacionados con el interés de los participantes, el tema de las competencias, de la calidad de la educación básica de adultos, de la relación entre educación y trabajo, estudios de la mujer y de la población indígena; Schmelkes (1999), señala la ausencia de investigación básica en la Región, que se explica por los problemas conceptuales presentes en el campo. Plantea que los estudios realizados en los últimos 20 años, han puesto especial atención a los procesos de alfabetización, postalfabetización, educación básica de adultos y educación y trabajo; a su vez, plantea la emergencia de nuevas temáticas en el campo de la educación popular vinculadas con la ciudadanía, la democracia, la participación y la sociedad civil.

En el ámbito de la producción de América del Norte (Estados Unidos y Canadá) llama la atención la presencia de estudios relacionados con educación de adultos y movimientos sociales; Finger (1989), Cunningham (1998), Welton (1993) y Holford (1995); además de otro tipo de problematizaciones acerca de la educación de adultos y género, la tercera edad, lesbianismo, homosexualidad, migrantes, entre otros.

A manera de cierre

Como se puede observar, la actividad de investigaciones ocupa un lugar marginal a pesar de la diversidad de acciones educativas que se observan durante la década de los noventa. En las investigaciones prevalecen los estudios de evaluación e impacto, particularmente de alfabetización y educación básica; estudios de carácter histórico y estudios cualitativos (sentidos y significados de los adultos). La investigación, aunque es escasa, es tema de interés y preocupación tanto de los organismos gubernamentales como no gubernamentales.

Referencias Bibliográficas

ACEA, Jorge (1994), "Gerencia educacional. El gerente como educador empresarial", Montevideo (mimeo).

ADAMS, Randolph Anthony (1991), *Formal adult education in Peru from 1961-1981: a study of educational growth theories*, Tesis de doctorado, District of Columbia, Usa, Catholic University of America.

AGUADO, CARBAJAL, PIECK Y MACÍAS (1991), *La práctica social en la educación de adultos*, México, ISCEM.

AGUILAR, Bernardina, Silvia JIMÉNEZ, Rose Mary Oviedo y Silvia Víquez (1992), "Estudio evaluativo del programa de educación de adultos", San José de Costa Rica.

ÁLVAREZ, Yolanda y Martha Lucía Barrera (1996). "Colombia: los Centros Autogestionados de Educación Popular de Jóvenes y Adultos (CAEPA)", en: *Innovaciones en educación básica de adultos*, Santiago, OREALC, pp. 73-92.

ANDRADE DE MALDONADO, Marcela (1996), "El proceso de comunicación dialógica participativa en el programa de educación popular Padres e Hijos, Ciudad de la Paz, Pedro Poveda (1990-1992)", La Paz, Bolivia, CEBIAE.

APARICIO, Olmedo (1994), "Propuesta de formación, capacitación y perfeccionamiento docente en educación de adultos en la provincia de Los Santos". Trabajo presentado en el Diplomado en Educación de Adultos, CREFAL.

ATENCIO, Rosa E., Daniel Camarena y Rosa E. Vásquez (1990), "Estudio sobre el nivel de formación andragógica del docente de la Escuela Normal de Panamá", Panamá.

ATENCIO, Rosa E., Job Celso Rujano y Daniel Camarena (1990), "Estudio de la evolución histórica del Centro de Estudios, Promoción y Asistencia Social (CEPAS) y la presencia andragógica en su metodología", Panamá.

ATENCIO, Rosa E., Job Celso Rujano y Rosa E. Vásquez (1990), "Estudio de los fundamentos filosóficos andragógicos de la educación normal en Panamá", Panamá.

ÁVILA, Alicia (1996), "Fundamentos de la transformación curricular en el área de matemáticas". Ponencia presentada en el Seminario-taller regional UNESCO-CEAAL-SENL, México, Universidad Pedagógica Nacional.

BERNAL, Juan Bosco, Filiberto Morales y Jorge Díaz (1991), *Desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos*, Avance de investi-

00 18

gación sobre el tema-capítulo Desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos en Panamá, Panamá, ICASE.

BECERRA, Aída y Rute Ríos (1995), "La negociación: una relación pedagógica posible", en: *Cultura y política en educación popular*. La haya, CESO, pp. 21-68.

BIBBO, Luis y Wilson Benia (1994), "Desafíos para el cambio en la concepción del rol docente y el aprendizaje", Memorias del III Congreso Nacional de Profesores de Biología, Montevideo, Uruguay.

BLANCO, Jacinto (1991), *Algunos antecedentes históricos de los programas de educación de adultos*. Avance de investigaciones sobre el tema-capítulo Desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos en Panamá, Panamá, ICASE.

BOGANTES, Oviedo y Rodríguez (1994), "Factores asociados al analfabetismo en Costa Rica", San José de Costa Rica.

BRUNNER, Ilse (1991), *Popular education and the problem of appropriation*. Tesis de doctorado, California, USA, Stanford University.

CADENA y Martínez (1981a), "Educación informal y no formal", en: Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Documentos base*, Vol. I, México, IPN, pp. 267-368.

——, (1981b), "Educación informal y no formal", en: Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Documentos base*, Vol. II, México, IPN, pp. 112-143.

CAMARGO, Javier y Milka de Lay (1991), "Los agentes educativos, su formación y su desempeño". Avance de investigación sobre el tema: desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos en Panamá, Panamá, ICASE.

CARRIÓN, Sara y Lucina García (1992), *Alfabetización bilingüe: el caso de los adultos mazahuas*, Universidad veracruzana, (Colección Pedagógica Universitaria; 20-21).

CASCO, Concepción (1994), "Proyecto: Capacitación y perfeccionamiento de agentes educativos de la educación de adultos en Paraguay", CREFAL.

CAUDILLO, Rosa Delia y Laura Wong (1992), "Pautas y prácticas de crianza del conocimiento a la acción o el amor es una prioridad", México, CEE.

CEAAL (1993), *Nuestras prácticas*, México, CEAAL.

01 19

CONSEJO Nacional de Investigación Educativa (1995), III Congreso Nacional de Investigación Educativa. "Resúmenes analíticos", México, SEP-COMIE.

——, (1997a), "La investigación educativa en México: 1996-1997". Antología de las ponencias presentadas en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, SEP, UADY, UAA-PIIES.

——,(1997b), "Programa académico", IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, SEP, UADY, UAA-PIIES.

CONSEJO Nacional de Investigación Educativa y Universidad Autónoma de Aguascalientes (1999a). "Resúmenes". V Congreso de Investigación Educativa, México, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

——, (1999b). "Programa" . V Congreso de Investigación Educativa, México, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

CRUZ, Bladimir y Elba Galdamez (1992), "Experiencia sobre el desarrollo de la propuesta metodológica alternativa de la educación básica de adultos de la Subregión Central del Norte", Chalatenango, El Salvador.

CUNNINGHAM, Phyllis (1999), *Outline of adult education: civil society, Social Movements and adult education*, University of Toronto, OISE.

CHANG DE MÉNDEZ, Abril (1991), "Los modelos curriculares en la educación de base de adultos en Panamá". Avance de investigación sobre el tema-capítulo Desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos en Panamá, Panamá, ICASE.

——, (1994), "Características del currículum de educación básica para jóvenes y adultos en Panamá". S.P.I.

DÍAZ, Jorge (1991), "Bases constitucionales y legales en la administración de la educación de base de adultos y la gestión de recursos como instrumentos para el desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos". Avance de investigación sobre el tema-capítulo Desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos en Panamá", Panamá, ICASE.

DONOSO, Plinio, Carlos Quiros y Damaris Quiros (1990), "Origen y funcionamiento de los Centros Comunales para el Desarrollo (CECOPADE) de Panamá y naturaleza de su método", Panamá.

DUPLA, F., Javier (1992), "Familia-escuela-comunidad: un programa de educación de adultos de Fe y Alegría". Ponencia presentada en las Jornadas de

Reflexión sobre el presente y el futuro de la educación en Venezuela, Caracas, Academia Nacional de Historia.

——, (1993), "Familia-escuela-comunidad: un programa de educación de adultos de Fe y Alegría", Caracas, Centro de Reflexión y Planificación Educativa (mimeo).

EICHELBAUM DE BAMBINI, Ana María (1991), "La educación argentina en el mundo", Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.

FILMUS, Daniel y Pablo Pinau (1990), "Las concepciones político-educativas de los dirigentes sindicales", Proyecto: Demandas educativas de los sectores populares, Buenos Aires, FLACSO.

FINGER, Matthias (1989), "New social movements and their implications for adult education", en: *Adult education Quarterly* 40 (1), pp. 15-22.

FINNEGAN, Florencia (1994), "La educación de adultos en la Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones", Buenos Aires, MERCOSUR.

FINNEGAN, Florencia y Ana Pagano (1994), "Orientaciones para el educador. Aprendizaje con textos educativos". Trabajo del Proyecto Nacional de Cooperación para el Fortalecimiento Institucional y el Mejoramiento de la Planificación y Gestión del Desarrollo Educativo Regional, auspiciado por la OEA, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social.

FIORE, Eduardo (1994), "La negociación del currículum en la educación de adultos: estrategia para el mejoramiento de la acción didáctica". Memorias del III Congreso Nacional de Profesores de Biología, Montevideo, Uruguay.

FLORES Pizaña, Juan Carlos (1992), *Investigación jurídica sobre educación de adultos (un avance en el Sistema Educativo Nacional)*. Tesis de doctorado, México, UNAM.

FUENTES, Luis (1995), "Honduras: Proyecto intersectorial de educación-trabajo. El caso del POCET", en: *Innovaciones en Educación Básica de Adultos*, Santiago, OREALC, pp. 103-121.

GÓMEZ, Rocío y Miryam Zúñiga (1995), "Escuelas de madres de El Tambo: sistematización de una experiencia de educación popular", Universidad del Valle.

GONZÁLEZ, Gerardo, Xenia Pérez y Ana María Soto (1990), "Análisis teórico-curricular del primer nivel del Plan Nacional de Alfabetización y Educación

Básica por Madurez y los ajustes pertenecientes al enfoque socio-rreconstruccionista", San José de Costa Rica.

GONZÁLEZ, María del Luján (1993), "L'ecole parents ECCA en Uruguay. Analyse de la litterature e recherche d'evaluation", Lovaina, Universidad Católica de Lovaina.

GUZMÁN, José Luis, Yanci Urbina y Julio Sosa (1994), *Las escuelas populares de Chalatenango. Informe de investigación,* San Salvador, UCA.

HERNÁNDEZ, Acacia (1995), "Interacción y rendimiento en contextos educativos de adultos y no adultos", en: *Revista de educación y ciencias humanas* 3 (4), Caracas, Venezuela, pp. 133-164.

HLEAP Borrero, José y Mario Acevedo (1995), "Escuela de líderes de Villarica: sistematización de una experiencia de educación popular", Universidad del Valle.

HOLFORD, John (1995), "Why social movements matter: adult education theory, cognitive praxis, and the creation of knowledge", en: *Adult education Quarterly* 45 (2), pp. 95-111.

IBAÑEZ, Sergio, Fernando Maureira y Carlos Álvarez (1995), "El discurso de los educadores populares en el Chile de los noventa: su relación con el Estado y las demandas de los sectores populares", Chile, CIDE.

INEA (1994), "La capacitación para el trabajo en la educación básica de adultos", México, INEA.

INFANTE, Isabel (1996), "Tendencias de la educación de jóvenes y adultos en América Latina", en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política* 12-13, Chile, CEAAL, pp. 119-129.

——, (1999), "Trends in adult education research in Latin América", en: *World Trends in adult education research,* Report on the International Seminar on World Trends in Adult Education Research. Montreal, Canadá, septembrer 06-09, 1994 Hamburg. Edited by Werner Mauch UNESCO- Institute for education, pp. 234-246.

INSTITUTO de Transferencia de Tecnologías Apropiadas para Sectores Marginados (1990), "Perú, Red de Bibliotecas Rurales de Cajamarca", en: *Postalfabetización y trabajo en América Latina,* Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, pp. 261-378.

KALMAN, Judith (1996), "Fundamentos de la transformación curricular en el área del lenguaje". Ponencia presentada en el Seminario-Taller Regional

UNESCO-CEAAL-SENL, México, Departamento de Investigaciones Educativas.

KARLEN, Marcelo Jorge (1993), "Alfabetización funcional y educación de adultos en la promoción del desarrollo social. Precisiones conceptuales, estrategias metodológicas y tendencias actuales en América Latina y en la Argentina", Córdoba, Argentina, UCC.

LATAPÍ y Castillo (1985), *Lecturas sobre educación de adultos*. México, CREFAL.

LATAPÍ, Pablo (1984), *Tendencias de la educación de adultos en América Latina: una tipología orientada a su evaluación cualitativa*, México, CREFAL (Cuadernos del CREFAL; 17).

LEIER Duane, Robert (1991), *Perspectives on the educational programs and policies underlaying natural resources development in the Canton of Coto Brus: a case study or rural costa rican community (rural development)*. Tesis de doctorado, Pennsylvania, USA, Pennsylvania State University.

LEWIN, Helena (1994), "Reflexiones sobre la educación de adultos como una práctica social del Estado", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 3, México.

LOBO, Auxiliadora (1994), "Propuesta de evaluación al currículum del nivel de educación media diversificada y profesional de la modalidad educación de adultos en Venezuela", Pátzcuaro, Mich., CREFAL.

LONDOÑO, Luis Oscar (1990a), *Caracterización del analfabetismo funcional*, España, Editorial popular OEI.

——, (1990b), *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*, España, Editorial popular OEI.

MAGENDZO, Salomón y Loreto Egaya (1991), *La participación social como espacio educativo. Informe de investigación*, Santiago, PIIE.

MARTINIC, Sergio (1990), "Transferencia y lógicas de acción en los proyectos de educación popular". Ponencia presentada en el Seminario Taller sobre Educación Popular en América Latina y el Caribe, La Paz, CEBIAE.

——, (1995), "Relación comunicativa y organización de la conversación en experiencias de intervención social", en: *Cultura y política en educación popular*, La Haya, CESO, pp. 101-121.

MAUREIRA, Fernando (1993). *Programa de participación vecinal. Informe de investigación*, Santiago, CIDE.

MENA, Fernando (1996), "Chile: escuela popular comunitaria de adultos: sistematización de una experiencia", en: *Innovaciones en educación básica de adultos*, Santiago, OREALC, pp. 38-73.

MESSINA, Graciela (1993), *La educación básica de adultos: la otra educación*, Santiago, OREALC.

——, (1995), *Innovaciones en educación básica de adultos. Sistematización de seis experiencias*, Santiago, OREALC.

MINISTERIO de Educación (1990), "Producción de materiales educativos de matemática básica para adultos en proceso de alfabetización. Apuntes de una experiencia", PNUD-UNESCO.

MORENO, Idelfonso (1991), "La supervisión de la educación de base de adultos". Avance de investigación sobre el tema-capítulo Desarrollo, equidad y eficiencia en la educación de base de adultos en Panamá, Panamá, ICASE.

MUNICIPALIDAD de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación y Cultura. Dirección de Investigación Educativa (1991), "El sistema educativo municipal en el período 1981-1991", Buenos Aires.

NÚÑEZ, Carlos, Jorge Osorio y Eugenio Ormeño (1993). *Nuestras prácticas educativas: perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*, México, CEAAL.

OLAIZOLA, Celia María (1994), "Los adolescentes en la educación de adultos: un problema no atendido", Pátzcuaro, Mich., CREFAL.

ORTIZ, Marcelina (1994), "Proyecto: elaboración de un manual de capacitación de asesores de alfabetización del INEA- Chiapas", Pátzcuaro, Mich., CREFAL.

PICÓN, César (1986), "Estrategias de educación de adultos en América Latina en la perspectiva de la participación", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2, México, Centro de Estudios Educativos.

——, (1994), "La investigación de la educación de jóvenes y adultos en América Latina: políticas necesarias y nuevas estrategias", en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 2º. Semestre, Chile, CEAAL, pp. 53-68.

PIECK, Enrique (1995a) "Reproducción social y resistencia. Algunas implicaciones sociales del procesos educativo en los programas de educación comunitaria: la perspectiva del participante". Simposio Educación y Pobreza, México, Colegio Mexiquense/UNICEF.

——, (1995b), "Importancia de la capacitación para el autoempleo en el medio rural: las motivaciones de los participantes", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 3 (1), México, OEA/CREFAL/CEDEFT, pp. 9-29.

PIÑA Williams, César (1995), "Revisión de experiencias de la vinculación educación y trabajo: modelos metodológicos". Ponencia presentada en el Seminario: Reflexiones sobre la educación de adultos en la educación y trabajo y alfabetización en América Latina, CREFAL.

PUIGGRÓS, Adriana (1995), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955),* Buenos Aires, Galerna.

QUINTEROS, María, Saúl Calapucha, Pascual Cerda y Patricio Crespo (1995), "Ecuador: alfabetización bilingüe", en: *Innovaciones en Educación Básica de Adultos,* Santiago, OREALC, pp. 92-103.

RIGAL, Luis y Ana Pagano (1995), *Reinventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular,* Buenos Aires, CIPES.

RODRÍGUEZ Escobar, Eduardo (1994), "Sistematización de proyectos desarrollados en educación de jóvenes y adultos en la zona limítrofe colombo-venezolana", Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL.

RODRÍGUEZ, Denis (1991), "Efectos de la planificación, conducción y evaluación del aprendizaje con base en objetivos en grupos de educación de adultos", Panamá, ICASE.

ROJAS, Rodrigo (1993), *Los talleres de educación popular. Informe de investigación,* Santiago de Chile, CIDE.

RUÍZ Zavala, Edgar (1994), "Proyecto: Los programas educativos del INEA como eje articulador y estratégico, para propiciar acciones de desarrollo comunitario en comunidades oaxaqueñas". Resultados del Diplomado en Educación de Adultos, CREFAL.

RUÍZ, Mercedes (1994a), "Política educativa en el campo de la educación de adultos: de la revolución a la modernización". Ponencia magistral presentada en el Foro de Educación de Adultos, México, Universidad Pedagógica Nacional- CINVESTAV-IPN.

——, (1994b), *Alternativas pedagógicas en el campo de la educación de adultos: reconstrucción histórica.* Tesis de maestría, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

RUÍZ, Yadira de y Próspero Ruiz (1991), *La educación andragógica: una alternativa para la educación en los centros educativos nocturnos de Panamá. Resultados de Investigación,* Panamá, UNIEDPA.

RUÍZ, M. y G. Zamora (1994), "Consideraciones sobre el estado del conocimiento de educación de adultos, popular y comunitaria", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 2 (2), México, OEA/CREFAL/CEDEFT, pp. 9-17.

SAFA Barraza, Enrique (1993), "Contexto de la educación de adultos, popular y comunitaria", 2°. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, SNTE.

SALINAS (1998), "Enfoques y conceptos sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)". Documento base de la Reunión Nacional de Seguimiento a CONFINTEA V, México.

SALINAS, Bertha y Enrique Safa (1993), *Educación de adultos, popular y comunitaria,* México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa- Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (Cuaderno; 26).

SALINAS, Pieck y Enrique Safa (1995), "Educación de adultos y educación popular", en: *Educación, cultura y procesos sociales*, Teresa Wuest (coord.), México, COMIE-UNAM, pp. 37-186.

SÁNCHEZ Villalta, Gerardo (1994), "La EDA en el marco de las políticas sociales en la administración Figueres Olsen". Ponencia presentada en la XIII Conferencia Internacional de Andragogía o Educación de Adultos, San José de Costa Rica.

SANTIBÁÑEZ, Erika y Sergio Ibañez (1993), *Proyecto de capacitación laboral de jóvenes desocupados y talleres productivos. Informe de investigación*, Santiago, CIDE.

SCHIEFELBEIN, Ernesto (1990), "La deserción y la repitencia en educación primaria y su impacto en el analfabetismo", en: *Analfabetismo y alfabetización,* Santiago de Chile, OREALC, pp. 41-61.

SCHMELKES y Kalman (1994), *La educación de adultos: estado de arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México,* México, Centro de Estudios Educativos.

SCHMELKES, Linares y Delgado (1993), *Educación a la familia para el desarrollo de sus hijos*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa- Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (Cuaderno; 27).

——, (1995), "Educación de la familia para el desarrollo de sus hijos", en: *Educación, cultura y procesos sociales*, Teresa Wuest (coord.), México, COMIE-UNAM, pp. 187-245.

SCHMELKES, Sylvia (1999), "Research Trends in Adult Education in Latin América", en: World Trends in Adult Education Research, Hamburg (Report on the International Seminar on Word Trends in Adult Education Research, september 06-09, 1994), Werner Mauch UNESCO-Institute for Education (ed.), Montreal, Canadá, pp. 234-246.

——, (1989), "La educación de adultos en México. Una revisión general del trabajo desde el Estado", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 3, México, Centro de Estudios Educativos.

——, (1990a), "Adult Education and Training in Mexico. Final Report", en: *Adult Education Policy Implementation in Canada, Mexico and Tanzania*, C. A. Torres (coord.), Canadá.

——, (1990b), *El Programa de modernización educativa y la educación de adultos*, México, Centro de Estudios Educativos.

——, (1996), "Las necesidades básicas de aprendizajes de los jóvenes y adultos en América Latina". Ponencia presentada en el Seminario Taller Regional UNESCO-CEAAL-SENL, México, Departamento de Investigaciones Educativas.

SCHMELKES, Sylvia y Susan Street (1991), "Tres visiones de la educación de adultos en México: los funcionarios, los instructores y los adultos", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 22 (1), México, CEE, pp. 37-73.

SCHUGURENSKY, Daniel (1986), "Educación básica para adultos: análisis de la situación actual y apuntes para la redefinición. Una perspectiva latinoamericana a partir del caso de México", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, p. 3,

SECRETARÍA de Educación y Cultura de Argentina (1993), "Diseño curricular para la educación primaria de adultos", Decreto No. 6.355/87.

SECRETARÍA de Educación Pública (1992), *Innovaciones educativas para la educación de adultos en Monterrey*, México, Informe final 1984, 1987, Washington, OEA.

SILES, Blanca Emilce (1990), "Causas y consecuencias del analfabetismo en el Distrito de Cantón de Turrubares y propuesta de un plan remedial", San José de costa Rica.

SIRVENT, María Teresa (1991), "La crisis de la educación: una perspectiva desde la educación popular", Buenos Aires (mimeo).

——,(1994a), "The politics of adjustment and lifelong education: the case of Argentina", en: *The International Review of Education*, Alemania, UNESCO, pp. 195-208.

——, (1994b), *Educación de adultos. Investigación y participación. Desafíos y contradicciones*, Buenos Aires, Coquena.

STREET, Susan (1990), "La educación de adultos en México: los planificadores teorizan su práctica", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 20 (3), México, CEE, pp. 13-54.

SUBIRATS, José (1995), "Contextos migratorios y educación popular: experiencias desde la ciudad de El Alto", en: *Cultura y política en educación popular*, La Haya, CESO, pp. 247-264.

TETAY, José María (1990), "Aspectos generales de diagnóstico y avance de un proceso investigativo orientado a transformar la educación en los colegios distritales nocturnos de Bogotá", Santa Fe de Bogotá.

TORRES, Carlos Alberto (1982), *Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina*, México, Centro de Estudios Educativos.

——, "Hacia una sociología política de la educación de adultos. Una agenda para la investigación sobre la formación de políticas en educación de adultos", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 3, México, Centro de Estudios Educativos.

——, (1993), "Una economía política de la educación de adultos desde una perspectiva comparativa: Canadá, México y Tanzania", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 4, México, Centro de Estudios Educativos.

VAN DAM, Anke, Sergio Martinic y Gerhard Peter (1995), *Cultura política y educación popular: principios, pragmatismo y negociación*, La Haya, CESO.

BEST COPY AVAILABLE

VAN DAM, Anke (1995), "Identidad de género y participación social: proyectos de educación popular con pobladoras en Chile", en: *Cultura y política en educación popular,* La Haya, CESO, pp. 69-100.

WELTON, Michel (1993), "Social revolutionary learning: the new social movements as learning sites", en: *Adult Education Quarterly* 43 (3), pp. 152-164.

WUEST, Teresa (coord.) (1995), *Educación, cultura y procesos sociales,* México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Coord. de Humanidades, UNAM.

ZULETA, Jorge y Gonzalo Rojas (1992), *Talleres de Educación Popular (TEP). Un estudio de caso. Informe de Investigación,* Santiago de Chile, CIDE.

ZÚÑIGA Escobar, Miryam, Mario Acevedo y Adriana Castillo (1995), "Aportes para la reconceptualización y reorientación de la educación de adultos", Universidad del Valle.

Sistematización de procesos educativos en comunidades rurales a partir de la restaurauración de su patrimonio cultural. Caso: Tzintzuntzan, Michoacán[1]

Eugenia Macías Guzmán[2]

Introducción

En el presente artículo se realizará una compilación de información, que se ha considerado útil para retomar la experiencia de un proyecto de restauración del patrimonio cultural en la comunidad de Tzintzuntzan, Michoacán, que se planteó también como un trabajo social para involucrar a sus habitantes en revalorar estos bienes y participar en su conservación.

Las reflexiones sobre el proyecto antes mencionado, se harán retomando un primer acercamiento que se tuvo con la sistematización como herramienta de investigación educativa en un curso del CREFAL, impartido por el Dr. João Francisco de Souza, en junio del 2000.

Se acudirá a esta herramienta para ordenar la información generada en el proyecto y vincular a él aquella que ayude a profundizarlo más, pues se considera que la sistematización fue un importante apoyo en la comprensión de los procesos en los que se trabajó para dar un enfoque social a la restauración del patrimo-

---

[1] *Artículo basado en una ponencia presentada en el Encuentro Académico cuyas memorias son de próxima publicación:* Patrimonio Intangible, investigaciones recientes y propuestas para su protección, *organizado por la Dirección de Estudios Antropológicos y Sociales del INAH, septiembre, 2000, México, D.F.*

[2] *Profesora en la Universidad del Claustro de Sor Juana A.C. Licenciaturas en Arte y Ciencias de la Cultura. Asistente en la Subdirección de Proyectos Integrales de Conservación en Comunidades. Coordinación Nacional de Restauración del Patrimonio Cultural – INAH.*

Dirección electrónica: maciasguzeugenia@yahoo.com

nio cultural. Este escrito se planteó también como un ejercicio de reflexión que incorporara como un criterio de trabajo la sistematización (aun cuando esta herramienta, da para mucho más que un ejercicio de reflexión sobre una labor institucional) y para construir un espacio real de apropiación de esta experiencia en quien suscribe el presente artículo.

La institución que llevó a cabo el proyecto en Tzintzuntzan es la Coordinación Nacional de Restauración del Patrimonio Cultural (CNRPC) del INAH, que ha comenzado a establecer en la experiencia una forma de trabajo que intenta dar un enfoque social a la restauración, bajo el planteamiento inicial de que la restauración en comunidades rurales, puede ser viable a largo plazo, si se involucra a los habitantes de las localidades en acciones de mantenimiento cotidiano de estos bienes.

Este enfoque ha conducido a generar proyectos con las comunidades que de manera paralela a la restauración de su patrimonio cultural, atienden dos vertientes:

a) El impulso a su desarrollo económico y cultural.

b) El fomento a procesos de reflexión, revaloración y compromiso en los pobladores sobre su patrimonio cultural.

Sobre esta última vertiente, se trabajó en el proyecto en Tzintzuntzan de abril a junio del 2000.

CONTEXO DE LA EXPERIENCIA

Tzintzuntzan, se encuentra en Michoacán, al oriente de la ribera del lago de Pátzcuaro. En la cabecera municipal, las actividades se concentran principalmente en torno a un convento franciscano erigido desde el s. XVI, en cuya iglesia se ejercen los servicios parroquiales de la comunidad. Dentro del atrio del convento se encuentra también el templo de la Soledad, construido originalmente en el s. XVIII, y reconstruido en 1944 después de un incendio que la comunidad atribuyó a un acto de vandalismo y robo de patrimonio cultural. Este templo se ha revitalizado por múltiples usos y costumbres de los pobladores. Los trabajos que se describirán en este artículo fueron realizados en este sitio.

Tzintzuntzan cuenta con una zona arqueológica (Las Yácatas) y una zona de comercio de artesanías (muebles y esculturas en madera, cerámica y cestería,

principalmente) a orillas de la carretera Morelia-Pátzcuaro. La artesanía y la pesca en el lago de Pátzcuaro, son actividades todavía desempeñadas por población de origen tarasco.

Época prehispánica, época colonial, siglo XIX

En la época prehispánica, Tzintzuntzan, fue el centro del vasto imperio tarasco, que se extendió hacia 1500 en gran parte de lo que es hoy el estado de Michoacán y algunas zonas de los estados adyacentes al norte y al occidente. Los primeros cronistas de la Colonia estimaron que Tzintzuntzan debió contar con una población aproximada de 40 000 habitantes, distribuidos en numerosos barrios en torno a las Yácatas, donde vivían las élites políticas, guerreras y sacerdotales. De esta época, data también una vasta producción de artes y oficios (cerámica, madera, maque, textiles, piedra, metales), así como una organización social sólida y estratificada en torno a estas actividades, lo cual actualmente puede explicar la gran riqueza artesanal que está presente no sólo en Tzintzuntzan, sino en la región donde esta comunidad se encuentra.

Hacia 1522, la situación cambió, con la rendición del último emperador tarasco, Tangaxoan. Inicialmente Tzintzuntzan siguió siendo un centro administrativo, con el título y rango de Ciudad de Michoacán que los españoles le dieron hacia 1526. Por esta fecha, arriba la orden franciscana guiada por Fray Martín de la Coruña (cuyo nombre actualmente es utilizado por el patronato de la comunidad, de reciente creación y con el cual se estableció el contacto inicial para el proyecto del que se hablará en este artículo). La orden franciscana, ejerció el control religioso hasta la segunda mitad del s. XVIII, en que fue reemplazada por un sacerdote secular.

En 1533, llega a Michoacán Vasco de Quiroga, quien estableció diversos hospitales en la región como centros de la vida comunal, en los que además de atender a enfermos y ancianos, se practicaba la evangelización y la enseñanza de artes y oficios.

Vasco de Quiroga como el primer obispo de Michoacán, estableció su sede en Tzintzuntzan hacia 1539. Sin embargo, debido a las condiciones geográficas de esta localidad situada entre las montañas y el lago, que dificultaban su condición de "ciudad española", hacia 1540 trasladó la sede obispal a Pátzcuaro.

El traslado del obispado a Pátzcuaro implicó la reducción de Tzintzuntzan a una villa (hacia la primera mitad del s. XVII, la cabecera contaba con mil habitantes); la pérdida de la lengua tarasca en algunas zonas periféricas de la región, y la

preeminencia de prácticas más cercanas a la cultura española que a la tarasca, como resultado del mestizaje. Esta situación prevaleció durante el resto de la Colonia.

En el primer cuarto del s. XIX, Tzintzuntzan fue paso obligado de tropas insurgentes y realistas, y hay datos que informan que posteriormente, hubo logias en la localidad, cuya presencia reflejó en esta región el conflicto entre federalismo y centralismo correspondiente a la primera mitad de este siglo.

Por influencia del porfiriato, en el último cuarto de este siglo, se introdujeron algunos mejoramientos en servicios educativos y comunicación; sin embargo, la localidad se dio de baja como municipio y quedó adscrita a Quiroga.

Siglo XX

En las primeras décadas del siglo XX, Tzintzuntzan fue también escenario de enfrentamientos de la guerra cristera, y hacia 1930 fue separado de Quiroga, erigiéndose como un municipio autónomo.

Dentro de las políticas del gobierno de Lázaro Cárdenas que tuvieron una repercusión en la población, están la implementación de servicios de infraestructura, comunicación y educativos; y por otro lado las misiones culturales, que trajeron a la localidad maestros especializados en artes plásticas, trabajo social, economía doméstica, educación física, enfermería, ingeniería y agronomía. Sin embargo, hubo un choque cultural entre las propuestas emanadas de esta política y la población, que no siempre permitió generar productos efectivos y duraderos a largo plazo.

Con la segunda guerra mundial y la demanda de mano de obra agrícola por parte de Estados Unidos, surgió un programa de migración que tuvo una respuesta importante en Tzintzuntzan hasta que concluyó en la década de los sesenta. El retorno de muchos de los trabajadores, modificó el ambiente en la población, aunque se ha evaluado que si bien hubo nuevas actitudes e ideas, la mayoría de los braceros que volvieron reasumieron sus antiguas costumbres, combinándolas con nuevos hábitos de vestido, mejoras en sus casas y adquisición de vehículos, como resultado de la influencia norteamericana.

A pesar del fuerte desgaste de las poblaciones indígenas durante la Colonia y de las modificaciones en la comunidad efectuadas por los trabajadores migrantes que regresaban de Estados Unidos, paradójicamente, la presencia indígena en la cabecera municipal, se había fortalecido en la década de 1970 debido a la fuerte

migración de población tarasca a la cabecera por los servicios e infraestructura que ésta ofrecía, mucho mayores que los que podía haber en la periferia. Así que para esa época y de manera inesperada este fenómeno migratorio ayudó a preservar muchas de las costumbres y la lengua tarasca.

En los años setenta, George Foster, en un estudio sobre la localidad, menciona que a pesar del bajo nivel de vida de los habitantes, se tenían ya en ese entonces, servicios de infraestructura, salud, educación y comunicación, así como posibilidades laborales (trabajos temporales por contrato y migración a los Estados Unidos), que coexistían con la relación estrecha de los habitantes con su entorno natural determinado por la cercanía al lago de Pátzcuaro; con prácticas sociales tradicionales basadas en eventos importantes para las familias, y con un vínculo más cercano a las significaciones del patrimonio cultural colonial que a las del patrimonio cultural prehispánico (por ejemplo las fiestas derivadas del calendario religioso católico).

Organización social y política

Los habitantes de la comunidad generan dinámicas orientadas hacia un modelo en que se intenta equilibrar el acceso a los beneficios del trabajo comunitario por medio de creencias y acciones que se reafirman en las instituciones de la comunidad.

Un ejemplo de esto es el ayuntamiento y sus sistemas de elección. Es necesario decir que en este aspecto conviven las prácticas del sistema electoral del Estado y las que pertenecen a las costumbres de la comunidad: no siempre los funcionarios de este sistema oficial son los líderes de la comunidad.

Otras instituciones de la localidad (provenientes de su organización tradicional) son el comisariado de bienes comunales, los comités y también el contrato o relación entre dos socios.

Las actividades religiosas tienden también a fortalecer maneras de organización e impulsar actividades económicas.

Dentro de la organización por usos y costumbres para la toma de decisiones comunitarias, la dinámica que opera es la realización de asambleas con los representantes de las instituciones de la comunidad y la población en general, pero sobre todo con las cabezas de familia, para la búsqueda de consensos, adopción de una línea de conducta específica y otras. Es dentro de este tipo de actos y en

0(64

la organización vinculada al Templo de la Soledad, donde se implementó el proyecto que aquí se describirá.

Desarrollo

En cuanto a las posibilidades de desarrollo de la comunidad, Tzintzuntzan tuvo notables mejoras hacia el final del s. XX. Una interrogante, que probablemente continúa sin respuestas, es si el mejoramiento del nivel de vida realmente está cimentado en bases sólidas o se debe a circunstancias transitorias sin proyección a futuro, puesto que mucho de la mejora percibida depende de procesos externos a la vida de la comunidad, que no siempre impulsaron actividades endógenas en ella. Por ejemplo, con la apertura de nuevos medios de comunicación por tierra hacia 1970, se inhibió la actividad de arrieros, disminuyó la comercialización en Quiroga y Pátzcuaro y en lugar de esto se acudió a estas poblaciones para comprar a precios más baratos materias primas y otras mercancías; la producción local dejó de venderse directamente por los productores y se recurrió a intermediarios.

Un aspecto importante que ha determinado el desarrollo de la población, es la dinámica de innovación que han vivido. Hacia la década de 1970, la movilidad geográfica (por cuestiones de trabajo o de estudios) era un signo de innovación; el sector alfarero tendía a ser conservador en gran parte por las características y dificultades de su propio proceso productivo (un gran número de etapas en la fabricación y decorado de la loza, adoptadas por usos y costumbres y que han tenido efectividad en la comercialización de los productos) y por otra parte la transmisión y mantenimiento de dinámicas innovadoras sólo al interior de las familias y no como un fenómeno comunitario.

En las décadas de 1980 y 1990, hubo mejoras significativas en cuanto a reforestación, tratamiento al deterioro ecológico del lago de Pátzcuaro, programas de mejoramiento y recuperación de servicios de infraestructura, educativos, de comunicaciones y de la imagen urbana de la cabecera municipal.

Festividades y actividades religiosas

Como he señalado anteriormente, las dinámicas sociales y económicas en torno a las actividades religiosas de la población han sido importantes en la articulación de la vida de esta comunidad y continúan teniendo vigencia.

Persisten sólidas manifestaciones culturales religiosas, musicales y dancísticas entre otras, en las que se combinan elementos de la liturgia católica y de los usos y costumbres de la comunidad y la región en la que se enmarca. Esta característica fue de suma utilidad para activar el proyecto de restauración que se relata en este artículo.

Entre otras actividades culturales generadas a partir del calendario festivo y religioso de la comunidad están las festividades de la Semana Santa, día de muertos y navidad, así como las celebraciones patronales de las distintas poblaciones pertenecientes al municipio y de éste mismo, siendo algunas la del Señor del Rescate, San José, el Señor de las Maravillas, la Santa Cruz, San Isidro, Nuestra Señora del Rosario, que son acompañadas con manifestaciones musicales, teatrales y dancísticas como el Teatro Tradicional, la Irisituecha (actividad para los niños), danzas de los Viejitos, del Corpus, del Pescador, de los Soldados, del Señor del Rescate, de las Huapanas, entre otras.

Estas actividades se organizan y preservan por organizaciones sociales con arraigo en la comunidad: las mayordomías y los grupos de cargueros, instancias donde de manera periódica los habitantes de la comunidad asumen la realización de estas actividades. Antiguamente, había diversos grupos de cargueros enfocados a santos o festividades específicas, en la actualidad el grupo más representativo es el de los cargueros del templo de la Soledad. Durante el desarrollo del proyecto de restauración colaboramos en las actividades de este grupo.

Influencias culturales externas

Para George Foster, una de las influencias culturales externas más importantes que ha tenido Tzintzuntzan fue la del CREFAL en la década de 1950, cuando eligió a esta localidad como una de sus comunidades piloto en las que pudiera llevar a la práctica sus planteamientos y estimular procesos de desarrollo.

Las actividades consistieron en el establecimiento de cooperativas de alfarería, textiles, carpintería, crianza de pollos y producción de huevo. Los resultados han sido evaluados por Foster y por un estudio municipal reciente, como muy variables porque en la etapa inicial no traducían los deseos de la población; siendo entonces programas que la institución creía necesarios para impulsar el desarrollo en la localidad. Posteriormente el CREFAL revirtió esta tendencia y se enfocó a programas con actividades económicas más apegadas a la realidad de la población.

En términos generales, fue un trabajo que de manera similar a las misiones culturales de los años treinta, se confrontó con la cultura del lugar, pero que al tratarse

de la promoción de procesos organizativos y educativos, su influencia debía ser ponderada a más largo plazo.

Como ejemplo de la valoración posterior de este tipo de influencias culturales, Foster y el estudio municipal reciente que ya se ha mencionado, señalan los siguientes aspectos: la huella que este programa de cooperativas tuvo en la organización y el fortalecimiento de actividades para el turismo, en cuanto al empleo de nuevos materiales en la elaboración de artesanías; la puesta a prueba en el mercado turístico de experimentaciones de estos productos; el aprendizaje de nuevos oficios que actualmente son fuentes de ingreso para un sector de la población, como es el caso de la carpintería, y la modificación de algunas actitudes y prácticas en el rubro de higiene y salud. Fue también una experiencia importante para el CREFAL, en cuanto a la teoría y la práctica institucional de programas de desarrollo en comunidades.

Es importante señalar que la revisión de este tipo de influencias externas de carácter cultural y de impulso al desarrollo, tanto en lo que se refiere a las misiones culturales de la década de 1930, como al proyecto del CREFAL en la década de 1950, es de suma utilidad para la reflexión del presente artículo, puesto que se considera que son antecedentes de trabajos institucionales, que coinciden en sus objetivos con el proyecto que aquí se analiza. De alguna forma, estos antecedentes pudieran tener alguna influencia en la respuesta, entusiasta o desconfiada, que los pobladores mostraron ante las actividades.[3]

ANTECEDENTES DEL PROYECTO

El grupo de la localidad con el que se trabajó, como ya se ha mencionado, proviene de su organización tradicional y son cargueros que custodian el patrimonio cultural del Templo de la Soledad y el ex convento colonial de San Francisco. Ellos mantienen y fomentan las tradiciones relacionadas con estos bienes.

En 1999, este grupo, junto con el patronato de la comunidad, contrataron a un restaurador particular para que realizara tratamientos de conservación y restau-

[3] *Información para este marco contextual e histórico, tomada de: George Foster*, Tzintzuntzan, *pp. 26-38, 40-42, 48-53, 166-178, 271-275, 286-289, 319-338. Alberto Rendón*, Tzintzuntzan. Monografía municipal, *pp.131-139, 191, 200, 249-259, 288- 291, 307-324, 342- 350, 391-410.*

ración en el retablo principal del templo de la Soledad; pero por la dificultad técnica que implicaban estos tratamientos, no se pudo finalizar la restauración, únicamente se terminó la fase de conservación estructural.

Figura 1. Grupo de cargueros del templo de la Soledad haciendo labores de limpieza. Al fondo: féretro que alberga la escultura del Santo Entierro, patrono de la comunidad.

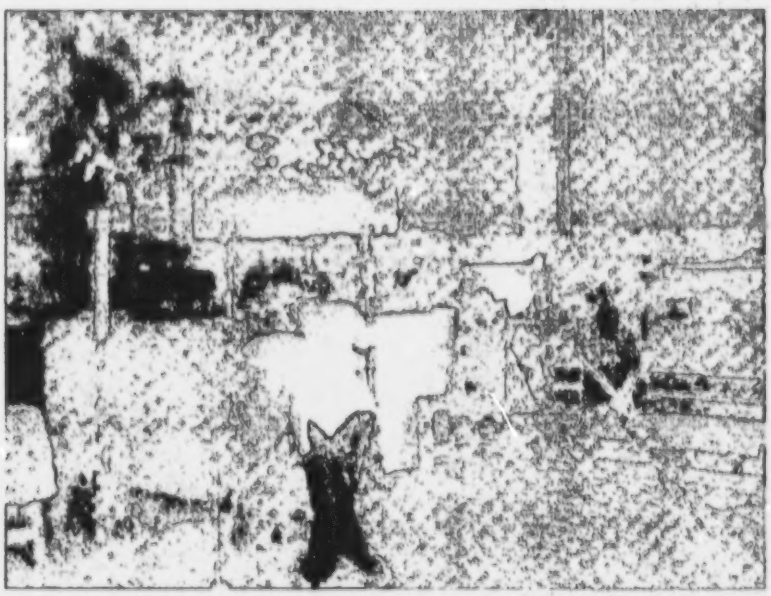


Foto: Fototeca CNRPC-INAH

BEST COPY AVAILABLE

68

A sugerencia del restaurador a principios del 2000, miembros del grupo de cargueros y del patronato, acudieron a la Coordinación Nacional de Restauración del Patrimonio Cultural (CNRPC) a solicitar apoyo para concluir la intervención. Esto hizo pensar en la posibilidad de establecer un proyecto de conservación social con ellos y después de algunas reuniones, se acordó realizarlo. Por dificultades administrativas y presupuestales derivadas del próximo cambio de administración, sólo se pudo trabajar tres meses.

Hoy puede decirse que faltó claridad en las prioridades del proyecto: si éstas eran el impulso al trabajo interinstitucional (Centro INAH Michoacán, SEDESOL y la SCOP, son algunas de las instituciones que han estado involucradas en la conservación del patrimonio cultural de Tzintzuntzan) o si sólo desde la CNRPC se desarrollaría un enfoque social de la restauración. Faltó también definir cuál de esas prioridades podía desempeñar más adecuadamente esta institución desde su ámbito de trabajo específico. También se considera que al proyecto le faltó tiempo y que las repercusiones que quizá genere en la comunidad serán más evidentes a largo plazo.

El proyecto presentó problemáticas propias de la confrontación de un planteamiento teórico que buscaba ejercer un enfoque social de la conservación, con las condiciones reales de la comunidad, y de las diversas instancias institucionales involucradas.

ANÁLISIS DESDE UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: LA SISTEMATIZACIÓN

Las problemáticas antes mencionadas, coinciden con reflexiones sobre el trabajo institucional aportadas desde la investigación educativa y en específico desde la perspectiva del Dr. João Francisco de Souza, respecto al trabajo institucional: por un lado, un proyecto siempre implica la intervención en un proceso social, por tanto su direccionalidad, su total claridad o su ambigüedad (como en este caso), definen el grado de viabilidad de esta intervención. Y por otro, la importancia de estudiar la cultura de la comunidad, su tradición, para obtener elementos que revelen el punto principal sobre el cual actuar. Esto tampoco se realizó de manera previa al proyecto ni durante las actividades, pues fue en ellas donde comenzó a conocerse la cultura de la comunidad y elementos de su tradición y se identifica-

ron cuáles favorecían y cuáles obstaculizaban el proyecto o lo confrontaban con la experiencia de la comunidad.[4]

Sin embargo, a pesar de los problemas con los que se enfrentó el proyecto, se originaron nuevas experiencias de trabajo sobre las que se puede profundizar más ampliamente.

En cuanto a la sistematización, muchos de los criterios de esta herramienta de investigación educativa, se retomaron de la propuesta de sistematización de experiencias de desarrollo, desde la revisión de conceptos como experiencia, saber y construcción de significados, que surgió en el Curso de Perfeccionamiento Científico-Profesional para Técnicos de la Agrupación Acción para el Desarrollo Rural y Ambiental de Angola (ADRA), que Souza impartió en 1997.

En el documento en que este investigador registró las actividades y reflexionó sobre el curso, aborda procesos como la apropiación de una experiencia por sus propios sujetos, la filosofía, política y pedagogía de la sistematización como herramienta educativa, el análisis del curso como un proyecto de intervención institucional para el desarrollo comunitario, la reflexión sobre si a partir de estas acciones es posible fortalecer la democratización dentro del grupo social con el que se está trabajando, la distinción entre autores, agentes y actores sociales y finalmente, criterios de planeación de un proceso de sistematización que comprendan trabajos de planificación, de campo, de interpretación y de comunicación.

De acuerdo con lo expuesto en este documento por el Dr. Souza, se abordarán en este escrito someramente los siguientes aspectos que pertenecen a su propuesta metodológica:

- Presentación del problema-objeto de una sistematización del proyecto y los objetivos que se persiguen al realizarla.

- Esbozo de fundamentos teórico-metodológicos que dan contexto al problema-objeto analizado.

- Descripción detallada de algunas acciones del proyecto.

---

[4] *João Francisco de Souza, Sistematización: Un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable, en:* Material de trabajo para el curso "Perfeccionamiento Científico-Profesional sobre la Sistematización", *pp. 13, 14 y 16.*

Sobre esta propuesta metodológica del Dr. Souza, se profundizará de manera más extensa en la presentación de los fundamentos teórico-metodológicos que contextualizan el problema-objeto analizado en la siguiente sección de este artículo.[5]

I. DETECTANDO CUÁL ES LA NECESIDAD DE UNA SISTEMATIZACIÓN

Para el caso que aquí se presenta y recordando su práctica concreta, se encontró como problema todavía no abordado vastamente en las actividades de la restauración el que encierra la siguiente pregunta:

¿Es posible fomentar desarrollo humano en una comunidad a partir de su patrimonio cultural?

Se detectaron los objetivos siguientes para generar procesos encaminados al desarrollo humano desde su patrimonio cultural:

- Acercarse a estrategias de acción desde la restauración, que permitan dar un enfoque social al patrimonio cultural y su conservación.
- Encontrar formas a partir del patrimonio cultural, para impulsar capacidades propositivas, interpretativas y organizativas en personas de la comunidad, con respecto a los sucesos que les acontecen, contactándose con ellos o identificándolos desde sí mismas.

Las acciones del proyecto en Tzintzuntzan son susceptibles de ser sistematizadas: hay una intervención organizada institucionalmente, para potenciar una capacidad existente en la comunidad e impulsar su desarrollo cultural a partir de prácticas educativas que operan basadas en una materialidad específica: el patrimonio cultural de esa localidad.[6]

Se considera que como tradicionalmente la conservación y restauración trabajan procesos técnicos con los materiales concretos, la experimentación de un enfoque social de esta actividad, por medio de acciones de reflexión y valoración del patrimonio cultural, puede ser una manera de conservar la parte intangible de esas expresiones tangibles. Estas actividades apelan a valores y percepciones intangibles que a partir del objeto en cuestión, hacen fluir la información que integrantes de la

---

[5] *Ibid. pp. 1-28.*

[6] *Ámbito de acción susceptible de ser sistematizado. Retomado de João Francisco de Souza,* ibid *p. 17.*

comunidad poseen y con la cual nutren de manera determinante la valoración y la importancia de esos objetos. Pero no sólo eso, también las personas podrían reencontrar en este ejercicio, elementos tradicionales que pueden favorecer su cohesión como grupo .

II. RECAPITULACIÓN SOBRE FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS COMO APOYOS PARA REALIZAR ESTA SISTEMATIZACIÓN

La reflexión sobre enfoques sociales en la protección del patrimonio cultural

Aspectos como la incorporación del patrimonio cultural en la vida cotidiana de los grupos sociales, así como la posibilidad de fortalecer su identidad y encontrar condiciones de desarrollo integral a partir de ciertos elementos de estos bienes culturales, han sido considerados en documentos producidos en encuentros internacionales y nacionales sobre conservación, preservación y revitalización del patrimonio cultural. En ellos se considera que estas acciones sólo son viables a largo plazo si se involucra a los grupos sociales, por medio de la planificación adecuada de un mantenimiento y ocupación regular y permanente de los bienes, conciliando su carácter histórico y cultural con la vida contemporánea del grupo en cuestión.[7]

En esos documentos hay resultados de reflexiones que al intentar ponerlas en práctica durante las acciones de conservación y restauración, dejan ver su capacidad de movilización para impulsar a un grupo social a preservar y hacer un uso adecuado del legado de producciones culturales definidas éstas de manera amplia y diversa, como manifestaciones que testifican técnicas, habilidades, sensibilidades, creencias y comprensiones.[8]

---

[7] *Se consultaron documentos internacionales y nacionales, compilados por Julio César Olivé en* INAH una historia, Vol. II. Leyes, reglamentos, circulares y acuerdos, *pp. 590, 602, 641, 689, 698, 715, 727 y 728. Los documentos consultados fueron. Carta de Venecia (1964). Convenciones de la* UNESCO, *La Haya (1954), París (1972). Recomendaciones de la* UNESCO, *París (1968, 1978), Nairobi (1976).*

[8] *Definición de patrimonio cultural influida por una noción de diversidad cultural tomada de Julio César Olivé,* INAH, una historia, Vol. II. Op. cit, *pp. 593 y 594. El documento consultado fue Carta de México (1976).*

Algunas de las acciones institucionales políticas y educativas que se han propuesto para consolidar esta visión, han sido:

· Comunicar a estos grupos investigaciones especializadas que se realicen en torno al patrimonio cultural de sus comunidades.

· Investigaciones con herramientas de las ciencias sociales y de la conservación, para determinar las necesidades socioculturales de una comunidad en torno a la rehabilitación de patrimonio cultural que se encuentra en ella. La conservación, ha comenzado a ampliar el marco conceptual que guía su acción, al generar una herramienta para hacer este diagnóstico dentro de un grupo social: la categoría *significación cultural* propuesta en la Carta de Burra (Australia, 1996) y que abarca valores de la producción cultural que provienen del pasado y presente del grupo social al que pertenece esta comunidad y sus proyecciones a futuro. El proceso de investigación de esta significación puede ser articulado con ayuda de herramientas de las ciencias sociales, aunque no se ha profundizado en la estrategia mediante la cual un restaurador puede incorporarlas en su ámbito de trabajo. Sin embargo, se considera que esta investigación aporta las bases para desarrollar un plan de dirección y de intervención que vincule esa significación de la producción, con los procedimientos para conservarla.[9]

· Retomar sugerencias de las comunidades y fomentar su creatividad, al impulsarlas a participar en acciones de conservación del patrimonio, ofreciéndoles las herramientas necesarias a pesar de presiones externas como el turismo comercial.

· Llevar a la práctica una concepción del patrimonio cultural como un factor que fortalezca la capacidad de organización de estos grupos para trabajar por el mejoramiento de sus condiciones de vida, desde lo que sea posible a partir del patrimonio cultural.[10]

---

[9] *Reflexiones sobre la categoría de significación cultural, planteada en la Carta de Burra, tomadas de Peter Marquis-Kyle y Meredith Walker,* The illustrated Burra Charter. Making good decisions about the care of important places, *pp. 18, 20-23, 32, 34-36, 65.*

[10] *Reflexiones en torno a la Conservación, vida cotidiana y participación comunitaria tomadas de Guillermo Bonfil, "Nuestro Patrimonio Cultural: un laberinto de significados", en:* Memorias del simposio: patrimonio, museo y participación social, *p. 33 y de Julio César Olivé,* INAH, una historia, *Vol. II,* op. cit, *pp. 587-590, 591, 594, 687, 692, 697-700, 702, 713, 718,719, 721,722, 729, 733, 742,743,745,746,748,749. Los documentos consultados fueron: Conferencia de Atenas (1931), Cartas de Venecia (1964), México (1976), Recomendaciones de la UNESCO Paris (1968, 1972, 1978), Nairobi (1976), Convencion de Paris (1972), Coloquio ICOMOS, Oxford (1969), Recomendaciones ICOMOS, Ciudad de México (1972), Declaración de Querétaro (1993).*

BEST COPY AVAILABLE

El eje de trabajo en la Coordinación Nacional de Restauración del Patrimonio Cultural del INAH

De 1995 a la fecha, se han desarrollado en la Coordinación Nacional de Restauración nuevos lineamientos que otorgan mayor importancia a la proyección social de la conservación, en casos de grupos sociales que solicitan trabajos de esta disciplina en bienes patrimoniales que se encuentran en sus manos, impulsando su participación y responsabilidad en la valoración, preservación y toma de decisiones sobre este acervo, partiendo de un eje conceptual: conservación-identidad-desarrollo, como un factor que pudiera hacer sustentables a largo plazo las actividades de conservación del patrimonio cultural.[11]

Por conservación sustentable se entiende el desempeño de esta actividad en la que los grupos se apropien de este proyecto como una forma de impulsar algún tipo de bienestar para su población, siempre y cuando exista una definición de procedimientos y tecnologías apropiadas al bien cultural en cuestión y su importancia social y apoyos federales, estatales y municipales, así como las formas de organización de los grupos.[12]

Algunos de los enfoques con los que se ha intentado seguir el eje conceptual conservación-identidad-desarrollo, son los siguientes:

a) Conservación e identidad

Se ha planteado hacer trabajos de conservación que fortalezcan y recuperen los vínculos de las comunidades con su patrimonio cultural y la significación de éste, generando espacios de reflexión colectiva. Sin embargo, ha faltado una revisión teórica más profunda y por consiguiente la reflexión en situaciones concretas de

---

[11] *Lineamientos actuales de trabajo en la Coordinación Nacional de Restauración, tomados de "Cometidos y fines de la Coordinación Nacional de Restauración del Patrimonio Cultural (CNRPC)" en el documento "Perfil Institucional de la Coordinación Nacional de Restauración del Patrimonio Cultural (CNRPC)", México, D.F., 1999, pp. 1-3.*

[12] *Visiones de conservación sustentable tomadas de Luz de Lourdes Herbert, "Los proyectos de Conservación Integral. Una opción para el futuro"*, en: Correo del Restaurador" No. 7. Revista electrónica, *México, CNRPC / INAH, septiembre, 2000; y de Blanca Noval, "Proyecto Integral para la Conservación y Desarrollo de Santo Domingo Yanhuitlán", en:* Barro Sur, *1998.*

74

BEST COPY AVAILABLE

fenómenos identitarios como: formas de socialización, pertenencia, historias de vida, rasgos personales y grupales, la persistencia o no de la identidad en el tiempo y en el espacio, la valoración que un grupo social hace de su propia identidad, su relación con la globalización, o el papel de la educación en su fortalecimiento.[13]

b) Conservación y desarrollo

En este vínculo, se plantea un trabajo institucional por medio de la restauración. Considera el patrimonio cultural como un recurso que de manera gradual pueda promover capacidades, conocimientos y compromisos en el grupo con el que se esté trabajando, como un proceso de transformación en las comunidades que vaya más allá de un beneficio económico.[14]

Tampoco se ha reflexionado ampliamente sobre las rutas que en la realidad toman los procesos de transformación que la institución ha querido impulsar en diversas localidades.

A pesar de que este enfoque está todavía en un proceso de reflexión y de confrontación con la realidad, por la complejidad que implican en sí mismas dinámicas de identidad y desarrollo, una entre otras de las líneas de atención a este planteamiento son los proyectos comunitarios de conservación integral a través de la Subdirección de Proyectos Integrales de Conservación en Comunidades.

La subdirección intenta dar este enfoque a través de trabajo interdisciplinario (aun cuando en ocasiones éste ha rebasado la capacidad de acción de la CNRPC, con acciones de carácter productivo que no competen a las funciones de esta institución) y a través de un proceso educativo que impulse la formación de restauradores que sean también promotores, animadores y gestores.[15]

João Francisco de Souza *(op cit,* pp. 19 y 20) define que los actores sociales son representantes de alguna institución que lleva a cabo un proyecto en un grupo

---

[13] *Reflexiones sobre estos fenómenos identitarios pueden ser consultadas en autores como Peter Berger, Thomas Luckmann, Ilán Bizberg, Gilberto Giménez, Zdravko Mlinar, Dean Gerstein, Anthony Giddens y la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO, entre otros.*

[14] *Planteamientos para guiar el trabajo de la Coordinación de Restauración bajo el eje conceptual conservación-identidad-desarrollo, tomados de Luz de Lourdes Herbert,* op. cit.

[15] *Información sobre el trabajo de esta área tomada de "Estructura operativa actual de la CNRPC" en el documento "Perfil institucional de la Coordinación..."* Op. cit., *p.4; de Luz de Lourdes Herbert,* op.cit., *y de Blanca Noval,* op. cit.

social, este es el papel que podrían tener los restauradores promotores, gestores y animadores.

La sistematización como herramienta de análisis

La sistematización, una herramienta generada dentro de la corriente investigación-acción participativa y de la educación para adultos, se asumió para analizar el proyecto en Tzintzuntzan y entender que muchas de las acciones de la CNRPC en él, han sido procesos educativos que pueden contribuir a mejorar el trabajo concreto de la conservación de bienes culturales con un enfoque social, en tanto se constituyan como acciones de trabajo humano que acompañen y refuercen las acciones técnicas de esa disciplina.

De las ideas de los autores consultados para profundizar en la naturaleza de esta herramienta, resumo que ha sido entendida en experiencias sociales principalmente en América Latina, como una modalidad de la investigación educativa, que parte de intervenciones institucionales pedagógicas en proyectos con grupos sociales y que esta modalidad complementa o enriquece a otras herramientas de trabajo como la investigación científica (construcción de conocimientos) y la evaluación (valoración de acciones).

Otro aspecto encontrado en las lecturas de estos autores, es que busca construir el sentido de la experiencia que se está estudiando (organizar, sintetizar e interpretar la información obtenida de ella) a partir de la revisión de situaciones específicas, con la finalidad de que esto ayude a realizar futuras experiencias con mayor eficacia.[16]

Algunos de los autores consultados exponen y compilan diversas formas de realizar una sistematización, de ellas, se mencionarán las que coinciden con el esfuerzo de explicación que se está realizando en este artículo sobre el proyecto en Tzintzuntzan, como una experiencia institucional, dado que el proyecto ya concluyó y no se planteó como una sistematización con la comunidad, aun cuando muchas de las actividades que se realizaron con ella (algunas serán descritas posteriormente), sí tuvieron un carácter sistematizador:

---

[16] *Conceptualizaciones sobre la sistematización, tomadas de João Francisco de Souza,* op. cit, *pp. 2, 3,9, 10 y 12. y de Diego Palma "La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina", en:* Papeles del CEAAL, *pp.9, 13 y 14.*

- Sistematización de un proyecto individual registrando, documentando y analizando esa experiencia y proponiendo un avance teórico sobre ella, como un paso necesario para sistematizar un conjunto de proyectos.

- Sistematización a partir de un proceso eje, en este caso el desarrollo comunitario que se apoya en un proceso educativo para impulsar la reflexión crítica y la identidad del grupo con el que se esté trabajando, dar capacitación que propicie entrega de información, recuperación de conocimientos y desarrollo del potencial educativo de dicho grupo. Todas estas acciones intentan incidir sobre aspectos sociales y culturales de la comunidad.[17]

- Sistematización para la comprensión y reflexión de un equipo sobre su propio trabajo, donde las prácticas sean una fuente constante de aprendizaje y de producción de conocimiento que impulse el desarrollo de un lenguaje que permita codificar y comunicar el sentido de las experiencias de trabajo.[18]

III. DESCRIPCIÓN DETALLADA DE ALGUNAS ACCIONES REALIZADAS

Así, una vez que se ha establecido la pregunta que permite sistematizar la experiencia en Tzintzuntzan y ya que han sido presentados los fundamentos teóricos que han ubicado a la conservación como un factor humano de desarrollo en comunidades, se presentarán para finalizar este trabajo, algunas acciones en campo, que refuerzan la valoración antes expuesta.

De manera paralela a la intervención técnica del retablo principal del Templo de la Soledad en Tzintzuntzan (que a fin de cuentas fue el pretexto para realizar un proyecto de conservación social), se llevó a cabo una capacitación a miembros de la comunidad y dos talleres: uno para impulsar la reflexión y la participación de la comunidad en torno a su patrimonio cultural y otro sobre cómo hacer inventarios, prevenir robos y reforzar la valoración sobre esos bienes.

---

[17] *Estos dos tipos de sistematización, retomados de Pablo Latapí,* Tendencias de la educación de adultos en América Latina, *pp. 17, 19, 20, 23 y 28. Para el primer tipo Latapí señala que no deben ser las finalidades últimas de los esfuerzos sistematizadores. Sin embargo para el presente trabajo, se consideran como un primer paso para analizar las acciones de la* CNRPC *desde esta perspectiva, totalmente nueva para la Institución. El segundo tipo de sistematización es retomado por Latapí de modelos desarrollados por la organización* CEESTEM *y por Sergio Martinic.*

[18] *Este tipo de sistematización, retomado del texto de Diego Palma,* op. cit, *pp. 16-19.*

De estos talleres se analizarán actividades que se consideran procedimientos concretos para profundizar en esa propuesta teórica de aprovechar la capacidad movilizadora de la conservación, o explorarla al menos, lo cual puede impulsar una visión del patrimonio cultural como recurso para potenciar significados, habilidades, valores, formas de expresión y participación crítica y activa, que es al mismo tiempo una forma de recuperación del patrimonio intangible de la comunidad a partir de su patrimonio cultural material. Cabe decir que la respuesta de la comunidad a esas actividades fue amplia, diversa y muy enriquecedora.

Dinámica de análisis del concepto de patrimonio cultural

En esta dinámica se buscó que los participantes expresaran de manera colectiva la idea que tenían sobre el concepto de patrimonio cultural revisado en una lectura

Figura 2. Dinámica "Las Estatuas". Representación corporal del deterioro del ex convento de la comunidad.

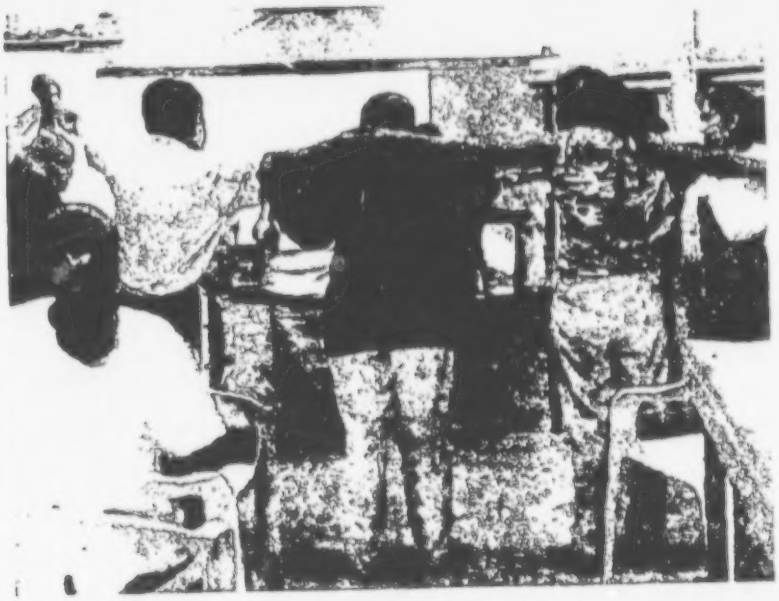


Foto: Fototeca CNRPC-INAH

BEST COPY AVAILABLE

Un dibujo de la dinámica de análisis de los conceptos de cultura y patrimonio cultural: "Las estatuas"

Dibujo de la alfarería
Autor Luis Fernando Zacapu

BEST COPY AVAILABLE

previa, recurriendo a la expresión corporal y gráfica. En ella, voluntarios explicaron a sus compañeros cómo representar características de su patrimonio cultural importantes en su vida cotidiana, con posturas corporales. Además de esto, los participantes dibujaron y escribieron su percepción sobre la experiencia.

Uno de los temas que las personas propusieron para ser representados, fue el proceso de manufactura de la alfarería, una de las principales actividades económicas de esta comunidad, porque ellos recuerdan cómo se realiza y cómo antiguamente el barro se traía en animales de carga. A las personas les gusta esta actividad y les interesa que perdure, porque es un trabajo que se está perdiendo y los pobladores están emigrando al Norte.[19]

Propuesta de folleto "¿Cómo afecta mi actividad al ambiente de Tzintzuntzan?"

Este folleto fue el único producto de los compromisos que la población adquirió en el primer taller de reflexión y participación en torno al patrimonio cultural de la comunidad y se revisó en una reunión de seguimiento a dichos compromisos. Lo elaboró un miembro de la comunidad y se leyó a los participantes del primer curso que asistieron. Se propuso que se organizaran para continuar el folleto y que pidieran apoyo a las autoridades municipales para su circulación. Días después, este grupo había realizado un borrador más formal y había acordado repartirlo a personas del pueblo y turistas.[20]

Por las propias dificultades del proyecto señaladas en páginas anteriores (las características institucionales y las de la comunidad misma, así como la ambigüedad en el carácter del proyecto), esta acción junto con otras que se propusieron en esa sesión de seguimiento, no tuvieron continuidad, pero se consideró importante mencionar este folleto como un producto totalmente generado en la comunidad.

---

[19] *Información sobre esta dinámica tomada de Laura Lelo y Eugenia Macías, Informe del Taller de Reflexión y participación para una comunidad en torno a su patrimonio cultural, Tzintzuntzan, Michoacán, México, D.F., abril-mayo del 2000, pp. 4, 5 y 19.*

[20] *Ibid, p. 18.*

Figura 3. Portada del folleto realizado por una persona de la comunidad y que fue retomado dentro del proceso de seguimiento al taller de reflexión

BEST COPY AVAILABLE

Respuestas a una encuesta de valoración para piezas inventariadas

Durante el segundo taller para realizar inventarios y reforzar la valoración de la comunidad en torno a su patrimonio cultural, se diseñó un cuestionario con la finalidad de que en ese inventario no quedara registrada únicamente la información técnica de los objetos, sino también la de carácter reflexivo, histórico, anecdótico y tradicional.

Figura 4. Inventario de la colección de litografía que representan el Viacrucis. Bienes albergados en el Templo de la Soledad

Foto: Fototeca CNRPC-INAH

BEST COPY AVAILABLE

Nicho con esculturas
del Niño Jesús y el niño Juanito

Nicho con esculturas
del Niño Jesús y el niño Juanito

El niño Juanito y un poco de su historia.

Sedice que el niño Juanito tiene su gemelo
El cual fue desaparecido y nunca nadie no se sabe
En donde esta uno de los lugares es en Tinodueno
Sedice que en ese lugar cuentan que hacen de agua
y la gente no le contaron nada de Cosecha y en el
momento en que el gemelo de el niño Juanito
Pues en pero ultimo algunos dicen pues hasta
de ese lugar esta hay en donde le encontro buenas
Cosechas y en agradecimiento a ese milagro
le erigieron una Estatua en grande de el niño y dicen
que es muy milagroso y el niño Juanito desde ese
constante tiempo estuvo ahi encontrada porque sedice
que tenian su nicho el cual fue desaparecido Todo es
Bueno el niño Juanito lo Ponian en otro mas grande
en Iglesia y algunas personas encargadas del Templo
dicen que ellos Remodelaron el nicho y Cuando ellos pusieron
mirabus en el piso y en la mesa las huellas de los pies Tos de
niño sedice que cuando la encontraron esta Sola Ninguna
Sea en la noche o otra vez Pero el niño se bajaba a
agregar Tambien sedice que personas vienen de muy lejos
a ver al niño Personas que padecen Angus o hernias
Bueno vienen a Tocar al niño y con el polvito que le
Sale al niño de su cuerpo dicen que es curativo
Pues Cualquier herida ese en el niño Pues
echo un Nichito y dentro de el se encuentra el niño
Juanito y Tambien un niño Jesus y ahi se encuentran en el
Templo de la Soledad esta hay en el

Angélica Morales Melchor

Foto: Fototeca CNRPC-INAH

BEST COPY AVAILABLE

A grandes rasgos el tipo de información obtenida fue la siguiente:

CARACTERÍSTICAS	REFLEXIÓN	HISTORIA Y TRADICIONES	USOS E HISTORICIDAD
- Se cita el autor que la realizó (cuando la pieza está firmada). - Época. - Temática. - Aplicaciones y ropas si la pieza cuenta con ellas.	- Quién la pudo haber realizado. - Revaloración de la historia, la antigüedad y el uso actual que se le puede dar a la pieza. - Valoración del trabajo, unión y organización de la comunidad en el pasado. - Conciencia de la falta de atención y reconocimiento en las piezas.	- La existencia histórica del grupo de cargueros en la comunidad. - Lineamientos que ha seguido de manera tradicional el grupo de cargueros en el cuidado de las piezas.	- Milagros, traslados, anécdotas, accidentes, robos, pérdidas, acciones devotas y solicitudes. - Permanencia de la pieza en un mismo lugar del templo, ya que no es utilizada para ninguna actividad. - Acciones tradicionales que se realizan con la pieza.

Es así que con esta dinámica predominaron las reflexiones de las personas de la comunidad que participaron en ella, quizá como una influencia del taller de reflexión anterior al inventario. Además, se observó que en el aspecto de usos e historicidad de las piezas, la personas poseen un vasto conocimiento sobre algunas de ellas, más allá de la influencia de las actividades del proyecto integral de la CNRPC.[21]

[21] *Información sobre este cuestionario, tomada de Eugenia Macías, Informe del Taller de inventario y dinámicas de apoyo para la valoración y prevención de robos del patrimonio cultural en comunidades realizado en Tzintzuntzan, Mich. Del 16 al 18 de mayo del 2000, México, D.F., Junio, 2000, pp. 5, 6 y 13.*

BEST COPY AVAILABLE

Lectura sobre la apreciación de valores culturales y naturales frente a valores tecnológicos y novedosos

Se adaptó un cuento, y se presentó a los asistentes con la finalidad de reafirmar en ellos valores culturales y naturales de su comunidad, contrastados con valores tecnológicos y novedosos, criterios éstos que muchas veces impulsan intervenciones técnicas inadecuadas en su patrimonio cultural (como repintes o derrumbes de construcciones antiguas) y el paulatino desarraigo hacia este patrimonio, sea tangible o intangible.

Figura 5. Momentos de lectura dentro del taller de reflexión.

Foto: Carolina Quero/Fototeca CNRPC-INAH

BEST COPY AVAILABLE

Cada asistente al taller fue leyendo un párrafo en voz alta. Al final opinaron sobre datos de la lectura que les llamaron la atención, tomando en cuenta lo que sucede en su comunidad y reflexionaron sobre las ideas que podían reforzar, la valoración y el respeto por el carácter antiguo y la información de bienes culturales de la comunidad. También identificaron aspectos que conocieron durante su capacitación para la restauración del retablo; expresaron que tienden a deslumbrarse por intervenciones no originales en éste y se preguntaron por qué no evitaron que fuera repintado; vincularon personajes y sus actividades con problemáticas reales, actitudes positivas y negativas frente a la vida y con las propias acciones que ellos realizaron durante la capacitación.[22]

REFLEXIÓN FINAL

Así se finaliza un ordenamiento que intenta ser "sistematizador", de información generada en el proyecto de conservación social en Tzintzuntzan y de información que se consultó como un apoyo para interpretar esta experiencia. Se considera que todavía queda mucho por trabajar en la interpretación de estas informaciones, sobre todo en la de las acciones concretas del proyecto que aquí únicamente quedaron descritas y acotadas en sus logros específicos. Sin embargo, éstos podrían retomarse como estrategias para un enfoque social de la restauración que impulse y fortalezca capacidades de las comunidades descritas en este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BONFIL, Guillermo, *et al.* (1993), *Memorias del simposio: patrimonio, museo y participación social,* México, INAH, (Colección científica; 272).

FOSTER, George (1976), *Tzintzuntzan,* México, FCE.

HERBERT, Luz de Lourdes (2000), "Los proyectos de conservación integral. Una opción para el futuro", en: *Correo del Restaurador, núm. 7. Revista electrónica,* septiembre, 2000, México, CNRPC / INAH.

LATAPÍ, Pablo (1984), *Tendencias de la educación de adultos en América Latina: Una tipología orientada a su Evaluación Cualitativa,* Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL / UNESCO / OREALC (Cuadernos del CREFAL; 17).

[22] *Información sobre esta dinámica, tomada de Ibid, pp. 11 y 14.*

LELO, Laura y Eugenia Macías (2000), Informe del taller de reflexión y participación para una comunidad en torno a su patrimonio cultural realizado en la comunidad de Tzintzuntzan, Mich. el 24 y 25 de abril del 2000, México, D.F., CNRPC / INAH.

MACÍAS, Eugenia (2000), Informe del Taller de inventario y dinámicas de apoyo para la valoración y prevención de robos del patrimonio cultural en comunidades realizado en la comunidad de Tzintzuntzan, Mich. del 16 al 18 de mayo del 2000, México, D.F., CNRPC / INAH.

MARQUIS-KYLE, Peter; y Meredith Walker (1996), *The illustrated Burra Charter. Making good decisions about the care of important places*, Australia, ICOMOS, Inc. / Brisbane,

NOVAL, Blanca (1998), "Proyecto Integral para la Conservación y Desarrollo de Santo Domingo Yanhuitlán", en: *Barro Sur.*

OLIVÉ, Julio César (coord.) (1995), *INAH, una historia, Vol. II. Leyes, reglamentos, circulares y acuerdos,* México, INAH / CNCA.

PALMA, Diego (2000), "La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina", en: *Papeles del CEAAL* (Material didáctico del taller: La sistematización como herramienta de la transformación socioeducativa, México, Pátzcuaro, Mich., CREFAL, junio, 2000).

RENDÓN, Alberto (1996), *Tzintzuntzan. Monografía Municipal,* México, Gobierno del Edo. de Michoacán / Ayuntamiento de Tzintzuntzan.

SOUZA, João Francisco de (1997), "Sistematización: Un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable". Material de trabajo para el curso "Perfeccionamiento Científico-Profesional sobre la Sistematización", Angola, agosto de 1997.

Perfil Institucional de la Coordinación Nacional de Restauración del Patrimonio Cultural (CNRPC), México, D.F., CNRPC / INAH, 1999.

BEST COPY AVAILABLE

Promoviendo comunidades sostenibles: teoría, investigación y capacitación

Fernando Giuliani
Esther Wiesenfeld[1]

I. Introducción

Llegó, finalmente, el año 2000. Nos habíamos acostumbrado a concebirlo como un punto fijo, estático en el tiempo. Era casi un lugar común hacer todo tipo de proyecciones tomando como referencia esa fecha. Así, se solía afirmar que para el año 2000, "habrá salud para todos" o "los recursos naturales habrán llegado al límite" o "el problema de la superpoblación mundial llegará a niveles inmanejables". Pues bien, el año 2000 ya ha transcurrido y si se cumplieron o no las estimaciones, es tema de otra discusión. Lo que sí podemos decir es que, nuevos y viejos dilemas conviven en un planeta cada vez más contaminado, con serios problemas de violencia y una pobreza, que lejos de desaparecer, parece acentuarse cada vez más. Un mundo que ostenta un altísimo y sofisticado despliegue de tecnología, donde el fenómeno de la globalización se abre paso progresivamente y donde casi todos los paradigmas parecen haber sido cuestionados. El progreso y el desarrollo se presentan ahora como una realidad palpable para unos y una posibilidad muy remota para otros. En efecto, los avances alcanzados por los (mal) denominados países del "Primer Mundo" o "desarrollados" en materia de salud, vivienda, educación e incluso en materia económica, contrastan con el estancamiento y deterioro de los (peor) llamados países del "Tercer Mundo", "subdesarrollados" o (peor aún) "en vías de desarrollo", donde la pobreza y los problemas sociales y ambientales se hacen cada vez más graves. Comenzando el nuevo siglo, la brecha parece ensancharse haciendo muy difícil la convivencia y el propio desarrollo de la vida humana en condiciones dignas.

Hemos visto cómo el ambiente planetario se ha ido deteriorando severamente, agotando recursos, extinguiendo especies, erosionando en forma acelerada diver-

Investigadores. Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela
Dirección electrónica: ewiesen@reacciun.ve

sas regiones del globo, generando cambios climáticos dramáticos y alterando un delicado equilibrio que tomó millones de años alcanzar. Por otra parte, la exclusión social emerge como un mecanismo implacable, sobre todo en Latinoamérica, donde buena parte de la población es segregada de los diferentes espacios sociales, mecanismo que genera desintegración, violencia y resentimiento. Todo ello vuelve a poner en tela de juicio los modelos y criterios que han orientado el desarrollo de nuestras sociedades.

II. LA SOSTENIBILIDAD

Es dentro de este panorama que surge, a partir de la década de los setenta el concepto de sostenibilidad, o lo que habría de denominarse más adelante el desarrollo sustentable o sostenible. Este concepto ha ido emergiendo progresivamente como una alternativa frente a los modelos tradicionales de desarrollo, hasta convertirse en la actualidad en una diversidad de criterios y dimensiones, cuyo denominador común es conformar modelos de gestión para el desarrollo que integren la perspectiva económica, ambiental y social. Ello con el fin de mantener en el tiempo los sistemas humanos de producción, convivencia e interacción con el ambiente (Fadda, 1997; Gabaldón, 1993).

La evolución de este modelo no ha estado exenta de críticas y cuestionamientos provenientes de diversos sectores. Desde su propio origen, resultó fuertemente cuestionado por su énfasis "economicista", el cual acentuaba la crítica sobre las consecuencias del desarrollo pero no abría crítica alguna sobre los modos de producción determinados, en general, por los países "desarrollados", atribuyendo en cambio la causa de los problemas a los países "no desarrollados".

Se criticó también la tendencia ecológica-conservacionista del modelo, que concebía el ambiente como un conjunto de recursos a los que se debía dar un uso racional, dejando de lado que parte de esos recursos se hallan en los países del "Tercer Mundo" y han sido y son tradicionalmente explotados por los centros de producción de los países más avanzados (Bhajin,1993; Cárdenas, 1998).

En el fondo, estas críticas denunciaban una suerte de "neutralidad" ideológica del modelo, puesto que todas las consecuencias sobre las que alerta, tanto en lo que respecta a los modos de producción, como a las variables económicas y al propio criterio de desarrollo obvian la dimensión política y social, sin las cuales los grandes problemas que están en la base del desarrollo, resultarán intactos. No es posible, por ejemplo, pensar en sostenibilidad mientras la mayoría de la población

89
BEST COPY AVAILABLE

no pueda alimentarse en forma adecuada, ni tenga acceso a la educación, ni cuente con un sitio digno dónde vivir. Es evidente que en una región como la nuestra, resultaría casi grotesco adoptar los criterios de sostenibilidad sin considerar la pobreza como uno de los factores fundamentales a resolver para alcanzar condiciones mínimas de desarrollo. Pero al mismo tiempo, la solución de la pobreza pasa por enfocarla desde una perspectiva de desarrollo integral, donde se ataquen las causas estructurales y se abran posibilidades de superación para toda la población y todo ello implica, inevitablemente, incorporar la dimensión política y social.

En este orden de ideas, podríamos decir que a partir de la Conferencia de Río en 1992, donde se acordó la Agenda XXI, el modelo de la sostenibilidad ha ido progresivamente aclarándose, adaptándose y, al mismo tiempo, enriqueciéndose (Moreno y Pol, 1999). En efecto, tanto desde el ámbito de las Agencias Internacionales, como de las Organizaciones No Gubernamentales, (ONG) el propio Estado y la Academia, se han venido llevando a cabo diferentes reflexiones y proyectos que intentan adecuar los criterios de sostenibilidad a los respectivos contextos. De esta manera, es común encontrar en los programas sociales y, en particular, en el ámbito comunitario donde se pretenden aplicar propuestas que incorporan estos criterios. Desde nuestro punto de vista, esta vinculación del modelo y los marcos de actuación representa una saludable oportunidad, puesto que permite orientar las intervenciones hacia metas que van más allá de problemas concretos y puntuales (Wiesenfeld y Giuliani, 1999).

El ejemplo quizás más palpable lo hallamos en el área del hábitat, donde abundan experiencias en torno a la vivienda y el espacio urbano, las cuales incorporan los criterios de sostenibilidad, con especial énfasis en el sentido de comunidad, la organización y la participación comunitaria como factores fundamentales para la solución de estos problemas y también para lograr condiciones de desarrollo (Calzadilla, 1999; Cilento,1999).

En efecto, el problema del hábitat y la vivienda resultan de interés para la incorporación de la sostenibilidad en su solución, debido a su complejidad y a los múltiples factores políticos, económicos, ambientales y sociales que intervienen en él.

En Venezuela, donde la crisis residencial lejos de resolverse se ha ido agudizando en los últimos años, junto con el incremento de la pobreza, esta problemática resulta particularmente relevante.

A los efectos de contextualizar estas consideraciones, expondremos brevemente los aspectos más sobresalientes de la situación del hábitat urbano en Venezuela.

El contexto venezolano

En nuestro país, el fenómeno de los barrios comenzó a gestarse a partir del primer cuarto del siglo XX, cuando se inició una migración del ámbito rural al urbano, que ha continuado ininterrumpidamente hasta el presente. En la actualidad, un 80 % de la población vive en ciudades y puesto que la ciudad sigue siendo concebida como un centro de producción e intercambio, una fuente de actividades y posibilidades de desarrollo, no es posible pensar que el crecimiento del contexto urbano pueda ser detenido. Por el contrario, la presión por vivir en las ciudades continuará en aumento (Cilento, 1999).

Nuestras ciudades no han estado preparadas para dotar de viviendas a una proporción importante de su población que no cuenta con los recursos económicos necesarios para acceder a la oferta del mercado inmobiliario, incluyendo las soluciones habitacionales ofrecidas por el Estado. Esta población se ha visto obligada a resolver su problema de vivienda por sus propios medios, recurriendo para ello a la "invasión" u "ocupación" de terrenos baldíos, privados, o del Estado, usualmente ubicados en zonas de riesgo de derrumbe o cercanos a instalaciones de depósitos de combustibles o en zonas inundables, donde autoconstruyen sus viviendas utilizando materiales de desecho para ir transformándolas progresivamente en viviendas de bloque. A lo largo de los años, estos asentamientos, llamados "barrios" han ido creciendo en forma no controlada y con una ausencia casi total de planificación. Esta modalidad, de acuerdo al Informe Mundial sobre Asentamientos Humanos (CAHNU, 1989), es la forma más importante y rápida de ocupación del espacio en el mundo (Baldó y Villanueva, 1995).

En Venezuela, los habitantes de los barrios han emprendido un largo camino para quedarse definitivamente en la ciudad. Han invertido su tiempo, su esfuerzo e incluso buena parte de sus recursos económicos en la construcción de sus viviendas. Adicionalmente, han ido obteniendo los servicios básicos que les han permitido dotar de condiciones mínimas de habitabilidad al espacio residencial.

Por su parte, el Estado nunca ha intervenido en forma adecuada en estos asentamientos. En un principio, porque se negó a reconocerlos, decretando más bien prohibiciones sobre este tipo de construcciones y sosteniendo la posibilidad de erradicarlos en el futuro. Sin embargo, a medida que la presencia de los barrios se hace más contundente, comienza a reconocer su presencia. Pero en lugar de desarrollar políticas que permitieran corregir los problemas y articular definitivamente estos asentamientos a la "ciudad formal", desarrollan estrategias superfi-

ciales, sin criterios claros, orientadas más bien por fines asistencialistas e intereses político-partidistas.

Los trabajos en los barrios por parte del Estado se han materializado en obras "vistosas" que por lo general no responden a las necesidades de la comunidad y que, muchas veces, generan nuevos problemas en vez de resolver los existentes. Así, es común encontrar en los barrios instalaciones deportivas a medio terminar, estructuras decoradas en las entradas de la comunidad cuya utilidad es nula, e incluso, calles pavimentadas en lugares donde no existen tuberías de aguas negras ni blancas. Todo ello no ha hecho más que agravar la situación de los barrios.

En la actualidad, cuando del 80 % de la población venezolana urbana, el 50 % habita en barrios, el panorama es por demás complejo. Los servicios en los barrios son, cuando existen, deficientes y en la medida que el crecimiento no se detiene, los problemas continúan agravándose. Las construcciones se han hecho en sitios de difícil acceso debido a las pronunciadas pendientes en los cerros, o en lugares de alto riesgo como son los cercanos a los cauces de ríos y quebradas. Los barrios han ocupado todo el terreno disponible desde que se originaron y continúan ahora su crecimiento en sentido vertical, agregándole a las viviendas originales dos o tres niveles.

El barrio: ¿problema o solución?

El tema de los barrios ha generado a lo largo del tiempo posiciones diversas y opuestas entre autoridades políticas, profesionales y técnicos del área urbana y social (Bolivar, 1995; Cilento, 1999; Sosa, 1993). Para algunos de ellos, los barrios son un problema sin solución y deben ser erradicados. Argumentan que invertir en estos asentamientos es tiempo perdido y que los problemas que le ocasionan a la ciudad son de por sí demasiado costosos. Se manejan desde esta posición, argumentos de tipo jurídico-legales que sostienen la ilegalidad de los barrios, factor que incide en reafirmar la postura hacia la erradicación.

Contraria a esta postura, hay quienes sostienen que los barrios son, en sí mismos, una solución, al haberse transformado en la respuesta a una necesidad de vivienda, no satisfecha de otro modo. Ello no significa que, desde esta perspectiva, no se reconozca la necesidad de solucionar los múltiples problemas que tienen estos

asentamientos. Por el contrario, quienes mantienen esta posición, proponen precisamente realizar estudios y diagnósticos detallados de todas las unidades urbanas de los asentamientos, a los efectos de realizar intervenciones destinadas a corregir los problemas y homologar los patrones y normativas de habitabilidad de la ciudad. Ello incluye, por ejemplo, corregir la vialidad, los sistemas de aguas, la distribución de energía eléctrica, la identificación y reubicación de las viviendas construidas en lugares de riesgo, entre otros. Desde esta postura se reconoce el papel de la comunidad como un factor decisivo para el logro de estos proyectos, con lo cual se le da cabida a la dimensión psicosocial en los proyectos de gestión urbana y hábitat. Afortunadamente, esta posición ha ido ganando credibilidad dentro del ámbito de decisiones y en la actualidad la política nacional hacia los barrios se inspira en este tipo de modelos (Ontiveros y De Freitas, 1991; Rosas, 1991).

Por otro lado, debemos mencionar también el rol protagónico de las propias comunidades. En efecto, tal como lo hemos mencionado, desde el origen mismo de los barrios, sus habitantes han participado en todo este proceso. Siempre al margen, pero estoicamente, los barrios han crecido y se han consolidado. A nuestro modo de ver y aún con todos los problemas que presentan, los barrios representan una colosal empresa llevada a cabo casi en su totalidad por sus propios habitantes. Bloque a bloque, allí están resumidas las esperanzas, los sueños y los esfuerzos de millones de personas.

Allí, en nuestros barrios, todavía hoy en medio de necesidades y pobreza, alcohol y violencia, siempre asoma la solidaridad, la preocupación por el vecino, la cerveza compartida en la calle y la mano que se tiende en un momento de emergencia. En un mundo donde se valora cada vez más la privacidad, el individualismo y la competencia, esta faceta cultural del barrio no es poca cosa. Por el contrario, representa, en nuestra opinión, una oportunidad para humanizar la convivencia en las grandes ciudades.

También nosotros, los profesionales del área social, como los arquitectos y urbanistas que revindican el barrio como parte de la ciudad, somos conscientes de la diversidad de problemas sociales que se deben atacar. Pero apostamos a un sentido de comunidad que si encuentra las vías para su fortalecimiento, tendrá mucho que aportar a un desarrollo integral que perdure en el tiempo y erradique para siempre la desarticulación urbana y social entre el barrio y la ciudad. Sólo así podremos hacer del contexto urbano un espacio de todos, con igualdad de oportunidades y sin comprometer el futuro de las generaciones que nos sucederán.

Ejemplo de estas reflexiones, lo encontramos en la comunidad donde hemos realizado el presente trabajo, y que describimos a continuación.

III. Estudio de caso

La comunidad de Catuche está ubicada en la ciudad de Caracas y fue fundada hace aproximadamente 40 años. Se trata de una comunidad de 483 hectáreas, conformada por nueve sectores y poblada por aproximadamente 10 000 habitantes, la mayoría de los cuales pertenecen a estratos sociales bajos. Es una comunidad que se extiende desde el pie de la cordillera del Ávila, la cual representa el límite norte de la ciudad, y penetra hacia una zona de edificaciones antiguas ancladas en un sector del "Centro" de Caracas. Ha tenido un proceso de evolución similar a los barrios urbanos, es decir que evolucionó a partir de la ocupación progresiva del espacio por viviendas autoconstruidas. El barrio es atravesado por el cauce de una quebrada que baja desde la montaña y desemboca varios kilómetros más abajo, en un sector totalmente urbanizado de la ciudad.

Desde hace aproximadamente cinco años, la comunidad inició un proceso de gestión urbana comunitaria, que ha evolucionado hasta convertirse en un proyecto ejemplar dentro y fuera de nuestras fronteras. El origen de este proyecto se puede situar en un trabajo pastoral que durante años realizaron grupos cristianos de base conformados por miembros de la comunidad y apoyado por sacerdotes jesuitas. Para ese entonces, la comunidad enfrentaba problemas serios de violencia y fuerte descomposición social. Progresivamente, el trabajo de estos actores fue generando condiciones de organización comunitaria que desembocó en un proyecto ambiental. Este consistió en un primer momento, en lo que denominaban el "saneamiento del río" el cual presentaba una severa contaminación, debido a que las personas arrojaban los desperdicios y la basura a su cauce. Adicionalmente, la quebrada representaba un peligro constante de inundación, sobre todo para las viviendas que estaban asentadas sobre el mismo.

Para atender este problema, la comunidad comenzó a darle forma a un proyecto que incluyó, en primer término, una obra de ingeniería que permitiría canalizar el cauce de la quebrada y corregir su dirección. En segundo término, se realizó un programa de educación ambiental y construcción de lugares para depositar la basura dentro de la comunidad. Esta obra implicó realizar el trazado y la construcción de un sistema de vialidad que permitiera al servicio de aseo urbano llegar hasta los depósitos. En tercer término, se realizó un proyecto de viviendas, el cual consistió en la construcción de dos edificios, que sustituyeron un conjunto de viviendas ubicadas sobre el borde de la quebrada. Estas viviendas no sólo eran las que corrían el mayor riesgo de inundación, situación que ya había ocurrido en

repetidas ocasiones y había costado la vida a varias personas, sino que además representaba un grave riesgo para toda la comunidad. El riesgo se debía a que si el cauce llegaba a crecer con mayor fuerza, podía ocasionar el derrumbe de las estructuras, represando así la quebrada y multiplicando el efecto de destrucción para todo el barrio. Por ello, este proyecto de sustitución de viviendas, se convirtió en el factor de sostenibilidad fundamental para el proyecto integral del barrio. En efecto, en la medida que este riesgo no fuera disipado, el desarrollo del resto de las obras estaría condicionado por lo que podría ocurrir en el caso de una inundación. El tiempo daría la razón a esta decisión.

Para llevar adelante estos proyectos, la comunidad conformó un Consorcio Social, figura legal conocida en el ámbito comercial, pero novedosa en el ámbito comunitario. El principio fundamental de esta figura, se apoya en un principio básico: el logro de estos objetivos no puede ser alcanzado en forma aislada por la comunidad, y tampoco puede serlo por ningún actor en forma aislada. Se planteaba la posibilidad de realizar un proyecto urbano que requería de la competencia de la autoridad municipal, al tiempo que también era necesaria la participación de proyectistas y profesionales de la arquitectura y el urbanismo, además de la comunidad que exigía su propia participación en el proceso. Nace así un grupo de profesionales independientes de la arquitectura y el urbanismo, una ONG vinculada al área del desarrollo local (Fundación para el Desarrollo de la Economía Popular, FUDEP) y un Movimiento de Educación Popular (Fe y Alegría). Todos estos actores "consorciados", elaboran un "plan maestro", tanto en el ámbito comunitario cuanto en el ámbito urbano y lo presentan a las autoridades municipales competentes, quienes lo aprueban y apoyan. La estructura de esta figura, consta de una Unidad de Organización y Participación Comunitaria (UOPC), una Unidad de Proyectos y una Unidad de Gerencia y Desarrollo, en las que se distribuyen las competencias y tareas. El Consorcio responde a la Asamblea General de la Comunidad, la cual tiene potestad para aprobar o improbar los proyectos y la gestión general que se lleva a cabo. Esta asamblea es la representación de la comunidad, y se estructura a partir de los delegados por cada sector.

Ahora bien, en la medida que se fueron ejecutando las primeras obras en la comunidad, fue emergiendo en forma muy clara la necesidad de solucionar el problema del riesgo que significaban las viviendas construidas al borde del cauce de la quebrada, de acuerdo con los planteamientos que hemos expuesto con anterioridad. Es así que el proyecto de sustitución de viviendas se transformó, para esa etapa, en el principal problema a resolver y es respecto a este punto que centramos la presente investigación.

El proyecto de sustitución de viviendas consistió en la construcción, en el mismo territorio de la comunidad, de dos edificios que fueron ocupados posteriormente por las 33 familias que habitaban en las viviendas de alto riesgo. Los criterios que privaron para llevar adelante el proyecto tomaron en consideración los siguientes aspectos: 1) Reubicación dentro del mismo territorio de la comunidad 2) Acuerdo con la comunidad y con las familias a reubicar para la realización del mismo. La utilización de los recursos que requirió el proyecto, fueron aprobados por la comunidad a partir de un proceso participativo, donde los habitantes del barrio fueron comprendiendo la necesidad de realizar esta obra, aun cuando los beneficiarios directos fueran solamente estas 33 familias. Podríamos decir que fue un verdadero trabajo de concientización que permitió lograr el compromiso de toda la comunidad, factor fundamental para la sostenibilidad. 3) Participación de la comunidad en la obra a través de microempresas de construcción. La realización de la obra permitió abrir fuentes de trabajo para muchas personas desempleadas, las cuales mediante un proceso de capacitación, conformaron microempresas que fueron las responsables de la construcción de los edificios. 4) Participación de las familias a reubicar en cuanto a los criterios de asignación de los apartamentos. Esto implicó una labor conjunta con los proyectistas para diseñar los apartamentos de acuerdo con las necesidades de cada familia, tomando en consideración el número de integrantes. Asimismo, se tomó en consideración la voluntad de las familias en cuanto a quiénes iban a conformar los grupos por pisos, respetando los lazos filiales, de amistad y relación vecinal. 5) Compromiso de las familias a reubicar para participar en el desarrollo de un nuevo modelo de convivencia adaptado al espacio, que implicó un proceso de capacitación para la conformación de una junta de condominio, así como para el funcionamiento colectivo en cuanto a pagos de servicios, mantenimiento y aseo, y relaciones vecinales.

Este enfoque reinvindica la importancia de los procesos educativos, entendidos en forma integral como el fortalecimiento de diferentes capacidades en la población, que siempre requieren este tipo de transformaciones en una comunidad. En efecto, el desarrollo de un nuevo marco de convivencia así como el establecimiento de pautas y normas adecuadas para la vida en condominio, hace necesario implementar programas de capacitación, tanto en lo ambiental como en lo técnico y en lo social que permitan adquirir y fortalecer nuevas pautas de comportamiento, así como también hábitos y valores acordes con estos nuevos modelos de convivencia.

El proceso de construcción se concluyó en aproximadamente 11 meses y de manera inmediata las personas se mudaron a su nueva vivienda. Comenzaron así un nuevo período en sus vidas y en la de la comunidad. Las viviendas que queda-

ron desocupadas fueron demolidas, poniendo así punto final a la amenaza que se cernía sobre la comunidad y generando condiciones de sostenibilidad para el proceso integral del Consorcio. De esta forma la comunidad, a través del Consorcio, continúa llevando adelante un proceso continuo de gestión urbana que busca, fundamentalmente, integrar el barrio a la ciudad, todo ello, contando con la participación comunitaria y la conformación de ciudadanía como meta a través de programas permanentes de capacitación.

IV. METODOLOGÍA

Tipo de investigación

El presente estudio se inscribe dentro de la investigación cualitativa, por cuanto es una modalidad de investigación orientada a comprender e interpretar los significados de experiencias, acciones y/o eventos, que constituyen el foco de interés para el estudio, en nuestro caso la sostenibilidad, partiendo de los significados elaborados por sus protagonistas en interacción con los investigadores, y en el contexto natural en el que ocurren (Lincoln y Guba, 1985; Henwood, 1996).

Estrategia de la investigación

La estrategia de investigación empleada fue el estudio de caso, en el cual el investigador pretende aprender sobre el caso seleccionado e interpretarlo a través de una elaboración ideográfica de la información obtenida sobre aquél (Stake, 1994).

De acuerdo con la clasificación propuesta por Stake (*ibid.*) para este tipo de estudios, podemos afirmar que se trató de un estudio de caso: a) intrínseco, ya que nos interesaba la comprensión del caso seleccionado sobre la base de su particularidad y no de su representatividad, y b) instrumental, ya que nos interesaba la comprensión de un fenómeno particular.

Selección de los informantes

Coherentes con la intención y concepción del muestreo en la investigación cualitativa, la selección de los informantes se realizó de manera intencional, sobre la

base de su pertinencia para los propósitos de nuestro estudio (Taylor y Bogdan, 1986; Lincoln y Guba, 1985; Morse, 1994; Pidgeon, 1996). Este tipo de muestreo permite orientar al investigador en la detección de los informantes que contribuirán a comprender el fenómeno de su interés, en función de la necesidad de confirmar, contrastar o complementar la información que se va obteniendo a medida que transcurre la investigación (Glaser y Strauss, 1967). Favorece, por tanto, el acceso a múltiples interpretaciones e incorpora tanto los casos típicos como los negativos, críticos o desviantes (Patton, 1987).

A fin de acceder a la máxima variedad de significados sobre la sostenibilidad, seleccionamos a tres tipos de actores involucrados de distintas maneras en el proyecto de reubicación: a) las familias reubicadas, b) los promotores sociales, miembros de la UOPC del Consorcio Catuche, c) miembros del equipo técnico. La muestra quedó conformada de la siguiente manera: 33 personas representantes de cada una de 33 las familias reubicadas, (18 mujeres y 15 hombres); cinco promotores sociales (tres hombres y dos mujeres) y una arquitecta del equipo que diseñó el proyecto.

Métodos de recopilación de información

La recopilación de la información se realizó a través de dos modalidades de entrevista: individual y grupal. El tipo de entrevista individual realizada fue la semiestructurada en profundidad y para la grupal elegimos el grupo focal.

El tipo de entrevista individual elegida obedeció a que si bien nuestro interés estaba orientado hacia la sostenibilidad, consideramos conveniente no delimitar la conversación hacia este proceso, sino permitir la emergencia de otros temas, que a juicio de los entrevistados tuviesen vinculación con o fuesen relevantes para la comprensión de dicho proceso.

Las entrevistas individuales se hicieron con los miembros de las familias y la arquitecta, y se realizaron en una sola sesión, con una duración aproximada de una hora y media. El grupo focal se realizó con los promotores sociales y requirió de tres sesiones, con una duración promedio de dos horas y media cada una.

Para ambos métodos elaboramos una guía común en la que enumeramos los temas generales que queríamos abordar, a saber: a) la historia de la Comunidad y

del Consorcio, b) el análisis acerca del origen del proyecto y su desarrollo, c) la evaluación del proyecto. Los dos primeros temas tenían como propósito identificar los antecedentes y condiciones que permitieron implementar el proyecto, a pesar de la enorme resistencia a la reubicación por parte de las familias, aún a sabiendas del riesgo que corrían; el tercero permitió evaluar el proceso en el tiempo e identificar aquellos aspectos que facilitaron y/o entorpecieron la buena marcha del mismo.

De modo que 34 personas (incluyendo la arquitecta) fueron entrevistadas individualmente, mientras que cinco participaron en el grupo focal.

Procedimiento de análisis de la información

La información obtenida en las entrevistas realizadas, se realizó siguiendo los lineamientos generales del análisis inductivo sugerido por Lincoln y Guba (1985), que consiste en identificar unidades de información en los textos impresos de las entrevistas transcritas. Las unidades de información constituyen partes del discurso (frases, párrafos) que confieren sentido al tema tratado y se organizan, designan y definen con base en sus aspectos comunes, en temas y subtemas. Posteriormente los mismos se relacionan e interpretan con base en los significados aportados por los informantes, permitiendo formular conclusiones con relación a los objetivos planteados.

Este proceso de análisis tuvo lugar a partir de un papel activo por nuestra parte, en tanto consideramos que los temas no "emergen" en forma aislada ni forman parte explícita de la realidad que estudiamos, sino que más bien obedecen a un encuentro mediado por nuestra intervención.

Ilustraremos nuestro análisis con citas textuales de las entrevistas, identificando al final de cada una, el número de entrevista (E) o Grupo Focal (GF) de los cuales se extrajo la cita, el género de la persona entrevistada (M= Masculino y F= Femenino) y el tipo de actor (C= miembro de la comunidad reubicada, P= miembro de la UOPC y A= arquitecta).

La información reunida puede ser susceptible de un tratamiento mayor al presentado. Sin embargo, en virtud del alcance del presente artículo, expondremos los aspectos que consideramos más relevantes al proceso que tuvo lugar en esta comunidad.

V. RESULTADOS

El origen del proyecto: un riesgo ambiental

Como la mayoría de los proyectos que se desarrollaron en la comunidad de Catuche, la reubicación de las viviendas se origina a partir del riesgo que representaba el cauce de la quebrada, en cuyo borde se encontraban 30 viviendas. Como ya hemos mencionado, el riesgo de la inundación representaba un peligro no sólo para las personas que habitaban estas viviendas, sino para toda la comunidad. Este problema, fácilmente identificable desde el punto de vista técnico, requería también un abordaje desde el punto de vista psico-social, ya que el peligro formaba parte de la cotidianidad de estas familias y no se percibía con la verdadera magnitud que tenía. Si bien el peligro era real para ellos, ya que lo habían experimentado a raíz de inundaciones anteriores que habían producido incluso pérdidas humanas, lo cierto es que las personas se habían habituado a convivir con él, generando una serie de pautas adaptativas. En efecto, la acción de estas personas frente al peligro consistía exclusivamente en "salir de las viviendas" y esperar a que el nivel del agua volviera a la normalidad.

Por otra parte, la posibilidad de vivir en otro lado no les parecía posible, debido en parte a condiciones objetivas reales dado el bajo nivel económico de estas familias, pero también debido en parte a una suerte de "pasividad" por parte de la comunidad. Veamos cómo se expresan los miembros de la comunidad respecto a este tema:

> Y a veces que veo el río que no ha crecido tanto, pero digo: Dios mío, ¡dónde estábamos nosotros! en este peligro sin saber si alguna vez se desplomaba esto. Porque como nosotros estábamos arriba, no lo veíamos, entonces la gente de arriba nos bajaba a avisar: el río está algo, ¡sálganse! ¿Me entiende? Entonces hoy nosotros lo vemos con toda claridad desde aquí, y uno dice con los vecinos: mira dónde vivíamos! (E1,M, C).

> Bueno allá vivíamos incómodos, no teníamos la comodidad que tenemos ahorita. Y bueno, el problema de la quebrada cuando crecía, que no dormíamos con la lluvia, pendiente del cerro y pendiente de la quebrada si crecía". Cuando crecía nos teníamos que salir porque se metía el agua en las casas, entonces nos íbamos casa de la señora Milagros, ella nos daba sábanas y ahí pasábamos la noche hasta que amanecía y nos volvíamos y eso era otro aguacero y otra vez para salir corriendo. Así duramos bastantes años. (E2, M, C).

> Allá abajo era incómodo, estaba el peligro de la quebrada y el cerro, pero uno no tenía más para dónde ir así que uno se tenía que adaptar (E4,M,C).

Asistencialismo y populismo: una combinación fatal

Sumado a los procesos de habituación al riesgo, encontramos también que el asistencialismo y el manejo político partidista inspirado desde el Estado a lo largo de muchos años contribuyeron a generar un profundo descreimiento en este tipo de comunidades.

En nuestra opinión, modificar la percepción del riesgo y problematizar la situación de la comunidad y su papel, representaron en este caso un criterio fundamental para la sostenibilidad, ya que si las personas no comprenden ni sienten como problemática una determinada parte de su realidad, es difícil que se movilicen hacia un proyecto que, aun cuando pueda resultar beneficioso, no responde a necesidades sentidas por la comunidad. Cuando estos procesos de diálogo, reflexión crítica y problematización no se llevan a cabo, el marco de interpretación de las personas no se modifica y así, no se apropian ni hacen suya esta parte de la realidad que ha cambiado. Todo ello puede conducir, en un proyecto como este, a que la gente vaya progresivamente deteriorando su hábitat, sin llegar nunca a apropiarse de él ni fortaleciendo su identidad grupal y del lugar, como ocurre, por ejemplo, en las reubicaciones no concertadas e impuestas.

En el presente caso, al trabajar estos dos factores se generaron las condiciones básicas para que las personas pudieran movilizarse hacia la búsqueda de nuevas opciones a partir de una comprensión clara de su situación, tanto frente a sus problemas como frente a sus opciones.

Fue este un arduo proceso, donde los procesos de capacitación jugaron un papel fundamental. En la medida que se fue problematizando la percepción de las personas acerca de la realidad en la que vivían, se fue desarrollando un intenso programa educativo a través del cual las personas podían no solamente comprender el riesgo, sino que además podían entender la solución. Y esta solución se compuso de dos aspectos básicos. El primero de ellos tenía que ver con los aspectos técnicos, es decir, se requería comprender los elementos geológicos y arquitectónicos que determinaban la viabilidad de las nuevas viviendas. El segundo, se refería a la comprensión del papel activo que debía asumir la comunidad en el proyecto, el cual requería que las personas participaran junto a los técnicos y profesionales en su diseño e implementación.

> Siempre tuvimos claro que había que respetar el lugar de la gente, toda su historia, todo lo que ellos habían vivido. Si el proyecto no incorporaba eso, no íbamos a ninguna parte. Por eso es que trabajamos con la gente desde el principio, nunca se impuso el proyecto, y eso era lo que querían hacer algunos grupos de los partidos. (GF2, M, P).

> Uno ya está cansado de tanto cuento, de tanta promesa que hacen. Se acuerdan del barrio cuando llegan las elecciones. Pero después, uno no los vuelve a ver por aquí. Aquí, te lo puede decir cualquiera, aquí nadie creía, aquí todo el mundo pensaba que ese era otro cuento, que si esto que si lo otro. Pero uno fue viendo como el padre, la arquitecta, todos los que estuvieron aquí, poco a poco fueron explicándole a uno (E17,M,C).

> [...]Poco a poco fui entendiendo y me fui convenciendo. El día que vimos entrar el tractor, ahí sí que dijimos: "ahora sí que esto va de verdad". (E19,M,C)

Participación y apropiación como factores clave para la sostenibilidad

Tal como se ha venido evidenciando a través de las citas, la participación ha sido un factor clave en este proyecto. El enfoque que acompaña el quehacer comunitario en Catuche ha estado siempre sustentando en la participación de la gente en este quehacer, y este caso no fue la excepción. Podemos observar en esta experiencia una asociación interesante entre el proceso de participación y el proceso de apropiación. Esta asociación viene dada por el hecho de que se intentó vincular a las personas desde el principio mismo del proyecto, incluyéndolas en las discusión de los planteamientos iniciales sobre el riesgo y la necesidad de reubicar las viviendas. Posteriormente, en la etapa de diseño de las viviendas, en la selección de los vecinos, y hasta en la construcción de los edificios.

Desde el punto de vista de la participación, podríamos decir que por una parte, este proceso fue exitoso en la medida que respondió, como hemos visto a una necesidad de la gente, que por otra parte fue problematizada en forma conjunta con la comunidad. Pero también por el tipo de participación que se propuso, la que además de garantizar el desarrollo del proyecto a partir del compromiso de las personas, anticipaba los procesos de apropiación del lugar, que normalmente no ocurren sino hasta que las personas habitan las viviendas.

Todo ello, como ya lo hemos mencionado, sustentado en un proceso de capacitación que permitió a la gente adquirir las competencias necesarias para convertirse en protagonista de primer orden dentro del proyecto.

Consideramos que como criterio de sostenibilidad esta estrategia resulta por demás efectiva, puesto que cuando las personas "llegan" al sitio, ya lo han incorporado en parte a sus vidas, porque de muchas formas han participado en su construcción y el lugar adquiere un significado que permite enfrentar el cambio desde una perspectiva distinta. De alguna forma la experiencia de reubicación orientada desde la participación y apropiación de las personas parece implicar elementos

similares a los que ocurren en los barrios a partir de la autoconstrucción, tales como un fuerte apego y arraigo por la vivienda, así como una suerte de "sobrecarga" psicosocial respecto a la misma. En buena medida, la vivienda para un habitante de barrio lo "es todo".

Esta experiencia marca una diferencia notable y, en nuestra opinión, aporta un factor fundamental de sostenibilidad desde el punto de vista urbanístico y psicosocial, ya que no solamente no deja de lado el sentido de apropiación, sino que además agrega la planificación y la asistencia técnica, a partir del alto nivel de capacitación logrado por la comunidad en todas las áreas vinculadas con el proyecto (técnica, social y ambiental). Ello garantizó las competencias necesarias para que las personas pudieran, junto a los profesionales y técnicos, darle sostenibilidad real y efectiva a este complejo proyecto.

Es interesante también observar cómo se mantiene a lo largo del proceso la importancia del significado de la vivienda; opera siempre como un núcleo fundamental de sentido para estas personas. El proyecto incorporó en forma muy acertada este factor, generando a través de la participación condiciones para que las personas pudieran visualizar no solamente la solución a un problema de riesgo, sino también la consolidación de una vivienda mejor. Esta incluso se llegó a percibir como una continuación de un proyecto que había comenzado para ellos en la construcción de la vivienda en la quebrada. Este sentido de continuidad ha sido clave para la sostenibilidad del proyecto, desde que se comenzó la fase de reubicación.

> Se hicieron varios diseños, hasta que logramos el último. La gente participaba, yo estuve dialogando con ellos desde el principio. Pero claro, con el espacio que teníamos no podíamos hacer milagros. A ellos muchas cosas les parecían extrañas, porque introducíamos también conceptos nuevos que costaba para que entendieran. Pero siempre logramos una actitud positiva hacia el proyecto, siempre... Después también estaban muy entusiasmados cuando comenzó el proceso constructivo, que también participaron formando parte de la empresa constructiva de aquí, ahí también hubo mucho acercamiento. Y otra cosa, que las señoras del barrio, de alguna manera tenían una fuente de ingreso porque les preparaban el almuerzo a los obreros. [...] La gente tuvo la oportunidad de estar y supervisar de alguna forma el proceso de construcción. Poca gente tiene esa oportunidad. Aquí se veía cómo se estaban haciendo las cosas, la gente veía, preguntaba, planteaba cosas y siempre había un ingeniero disponible para ellos, para explicarles (E20,F, A).

> Para nosotros era casi un reto el hecho de no producir unos edificios por producir una solución arquitectónica, urbana, física, sino que de verdad el proceso fuese lo más integral posible, donde la gente participara al máximo, para que de verdad vivieran ahí bien. Porque siempre se han visto muchas propuestas arquitectónicas en toda la ciudad, en barrios, en zonas como

103

esta, donde el problema es que la solución puede ser estupenda pero que la gente no la asume como propia, no la reconoce. Entonces nosotros tratamos de buscar otras cosas, que la gente lo asumiera desde el principio, que se mudara con sus vecinos, que escogiera con quién quería compartir el piso, ese tipo de cosas que permitieran mantener el arraigo que tenían de antes. Quisimos hacer un proceso diferente y ya veremos. (GF1,M,P)

El arraigo previo y el dolor por lo que dejamos

Todo proceso de reubicación conlleva, inevitablemente, una fase de desajuste por la ruptura con el lugar y el mundo de vida al cual se pertenecía y esta experiencia no fue la excepción en ese sentido. En efecto, para la mayoría de estas personas no resultó tarea fácil dejar el lugar, aun cuando progresivamente fueron comprendiendo que el cambio era necesario por el riesgo, y además significaba una mejora sustancial en su calidad de vida. Los resultados ilustran una vez más, sobre la importancia de este proceso, donde no basta el balance objetivo de las ventajas que puede ofrecer un nuevo hábitat, sino que debe ser incorporada la perspectiva subjetiva respecto al arraigo, al apego y en general a todos los componentes psicoafectivos presentes en la interacción de las personas con su entorno. Es importante enfatizar esta perspectiva, puesto que por lo general, cuando tiene lugar un proceso de reubicación con personas de los barrios y se presentan situaciones de desarraigo y desajuste, es común que se explique esto apelando a construcciones ideológicas y estereotipadas que atribuyen a estas personas cierta incapacidad innata para "vivir de otra forma", en lugar de comprender el proceso de desajuste que ocurre en todo grupo que reubica su lugar de habitación.

Por todo ello fue necesario también fortalecer y generar competencias en las personas que les permitieran comprender este desajuste y que, al mismo tiempo, lograran superarlo en forma exitosa. Por ello, aun cuando casi todas las personas vivieron esta transición, todas pudieron construir una visión positiva acerca de su nueva realidad.

Es que yo tenía años viviendo allí. Yo no me quería salir, porque yo decía: "ay, no", yo hallaba esto más grande y todo, porque mi casa era pequeña, pero yo no me quería salir, porque yo ya estaba acostumbrada. Mucha gente pensó lo mismo al principio, pero bueno, fue mejor. La quebrada era el peligro nuestro y de todos. (E9,F,C).

A mi medio dolor [...]quince años que ya una estaba acostumbrada a su casa, todas esas cosas [...]hasta las lágrimas se me salieron, fue duro porque ya estaba acostumbrada allá, fue duro ver que a mi casa la derrumbaban, se desaparecía. Pero así y todo, acostumbrada a mi ranchito, esto es más alegría, otra cosa, es más grande, cónchale, una tiene espacio para todas las cosas (E13,F,C).

BEST COPY AVAILABLE

Nuevas casas, nuevas esperanzas

La esperanza por continuar con el proyecto de vida, con la vivienda y el hábitat como elemento central, surgió en forma inmediata. Podríamos decir, incluso, que en este caso fue inherente al proceso de reubicación. La ruptura ocasionada por el cambio es inevitable, al igual que lo es el desajuste que, como vimos en el punto anterior, se produce en mayor o menor medida. En este caso observamos que el proceso generó condiciones adecuadas que permitieron canalizar ese desajuste, sobre todo a partir del sentido de comunidad y la concientización en torno a la necesidad de mantener la unión, la organización y la participación. En efecto, una vez que las personas se reubicaron, surgió en forma inmediata una organización que fue creciendo y estructurándose, desde los aspectos más informales, como por ejemplo reunirse para realizar limpiezas de áreas comunes, hasta la conformación de una Organización Comunitaria de Vivienda. Esta organización está integrada por miembros de la comunidad escogidos por todos en consenso y se encarga de la administración del condominio y en general, de todos los aspectos vinculados al mantenimiento. Ello no significa que la organización "no formal" haya perdido vigencia, ya que el trabajo colectivo y la participación espontánea de los vecinos continúa siendo un factor decisivo para el desarrollo del nuevo modo de vida. Sin embargo, la conciencia acerca de la necesidad de contar con una estructura formal de organización adecuada al nuevo marco de convivencia, junto con el desarrollo de las diferentes competencias que permitieron los programas de capacitación, significó un indudable factor de éxito.

También es posible observar cómo el proyecto pudo apoyarse en un sentido de comunidad que existía previamente y que se había desarrollado en la etapa de la quebrada para generar una conciencia colectiva que les permitió enfrentar la situación de cambio en forma bastante exitosa. La familiaridad entre los vecinos, las redes de apoyo existentes, el pasado común y la identidad del grupo fueron factores clave dentro del proyecto.

Se evidenció también el nacimiento (o la continuación) de un proceso de arraigo respecto al nuevo lugar. La vivienda, ahora materializada en un apartamento y en un edificio, continúa manteniendo una alta significación psicosocial, ocupando siempre un lugar de privilegio en las jerarquizaciones de las personas.

Una vez más la sostenibilidad se fortaleció, al contar la comunidad con los recursos para, en forma organizada y participativa, profundizar la apropiación del lugar con acciones de mantenimiento y embellecimiento del entorno. Podríamos decir que este proceso de apropiación, que comenzó desde el inicio mismo del proyecto, encuentra en esta fase una referencia concreta en el hábitat y, sobre todo, en la

vivienda, reafirmando una vez más la importancia capital de la misma para estos procesos de gestión urbana comunitaria.

> Aunque uno extrañó al principio ganamos mucho. Ganamos seguridad, ganamos estabilidad, esas cosas influyen mucho en la vida social. (E7.M.C).

> Esa noche, cuando nos mudamos, recuerdo que nos acostamos en la madrugada. Si, porque lo que hacíamos era hablar y hablar de esto y aquello, haciendo planes, cómo lo íbamos a poner y que íbamos a hacer y bueno, estábamos tan contentos que nos agarraban las horas. (E2.F.C).

> Ahora aquí no tengo el peligro de la quebrada, vivo en un espacio grande, donde tengo el cuarto de mi marido y mío, esta sala tan inmensa como tu ves. Esto es inmenso, lo voy a querer más que a mi rancho. O ya lo estoy queriendo, claro que sí ! Y espero más adelante ponerlo bien bonito. Acomodar mi apartamento, ese es el más grande proyecto que yo tengo ahorita. Y no es sólo el apartamento, sino las áreas comunes, mantenerlas limpias, trabajar por todo eso (E1.F.C).

> Esto para mi es como la continuación, el sacrificio de muchos años, la esperanza de muchos años, porque uno siempre está con la esperanza de que algún día tiene que tener algo, superarse, ser mejor, tener algo mejor, eso significa esta casa para mi, porque no le digo que fue fácil, es una recompensa de la anterior. Esto fue pegar un brinco, brincar un peldaño que uno sube ahorita. (E11.M.C).

Nuevas experiencias: el pago por la vivienda y los servicios

Quizás uno de los aspectos más ilustrativos del cambio operado á partir de este proyecto, es la instauración del pago por la vivienda y los servicios públicos. Las viviendas fueron entregadas con la condición de que los habitantes se comprometieran a pagar un crédito que se les otorgó. De igual forma, todos los apartamentos cuentan con medidores del consumo de agua y electricidad, por lo cual los habitantes deben pagar mensualmente por estos servicios, así como también lo hacen por el servicio de aseo urbano. Si bien estos compromisos produjeron al comienzo algún tipo de desajuste en el presupuesto de estas personas, lo cierto es que rápidamente lograron superarlo, en función del proceso formativo el cual logró concienciar estos temas y generó condiciones para cambiar hábitos en las personas.

Todo esto fortalece la sostenibilidad, por varias razones. En primer lugar, porque estimula un uso más adecuado de los servicios, ya que un consumo más reducido significa también un pago menor. En segundo lugar, el recurso económico utilizado en el proyecto, es recuperable a través de los créditos para las viviendas, con lo

BEST COPY AVAILABLE

cual cambia el concepto de "gasto" por el de "inversión", elemento que puede resultar de interés para incorporar actores distintos al Estado en este tipo de proyectos. Esta experiencia ha demostrado que este sector de la población, contrario a lo que suele creerse, puede honrar los compromisos de este tipo, en la medida que cuente con las posibilidades de desarrollar sus capacidades y en la medida que participe activamente en los proyectos.

Por último, esta modalidad permite a las personas convertirse en propietarios legales de su vivienda y en ciudadanos con deberes y derechos frente al Estado. en nuestra opinión, esto también contribuye a fortalecer el proceso de apropiación psicológica, ya que la falta de propiedad legal de la vivienda, factor común en todos los asentamientos de este tipo, aporta siempre un elemento de transitoriedad que impide la concreción última del sentido de apropiación.

> Anteriormente yo no pagaba luz, ni agua, ni nada. Ahora pago la luz y pago el crédito y todo. Los primeros días me costó, pero ya ahora no. Yo por lo menos estoy en mi cocina, prendo la luz y en lo que termino la apago, ¿me entiendes ? Termino de hacer café y lo apago, no lo puedo tener prendido (E1,F,C).

> Salir de la quebrada a vivir en esto ha sido fabuloso, maravilloso. Tiene unos aspectos que si chocan un poco, porque uno no está acostumbrado a que si cuando llega el mes, que si cancelar el condominio. Cancelar la mensualidad, pero ya es una cosa que es una responsabilidad que uno tiene que asumir porque en verdad no tanto para uno, sino para nuestros hijos que se están criando en un ambiente mejor, más limpio, uno se siente como mejor, se valoriza más (E32,M,C).

> El tener que pagar ahora por las cosas significó un cambio muy fuerte. Primero porque la gente no está acostumbrada y entonces tiene que hacer la previsión y eso cuesta, eso toma un tiempito. Pero es un gran cambio, ese es un cambio de ciudadanía, porque cuando tu pagas por el servicio, tu existes en la ciudad, en los servicios, y eso poco a poco la gente lo irá entendiendo que no es solamente el hecho que pagues, es que eso forma parte de la ciudadanía (GF3,F,P).

El compromiso comunitario con el proyecto

El proyecto de reubicación, si bien como ya hemos señalado involucró en forma directa a 33 familias ubicadas al borde de la quebrada, incorporó desde el comienzo a toda la comunidad. De hecho, podemos decir que fue un proyecto comunitario, en la medida que el barrio prestó todo el apoyo para la realización del mismo. Esto se debió, fundamentalmente a que las personas comprendieron que el riesgo que ocasionaban estas viviendas, era un riesgo compartido por todos y que la solución del mismo reportaría un beneficio para toda la comunidad. El sentido de comunidad resultó reforzado en este proceso, toda vez que los vínculos entre el

sector donde se realizó el proyecto de sustitución de viviendas y el resto del barrio se consolidaron. Unos y otros reafirmaron su compromiso con el proyecto integral, y se estimularon las redes de cooperación y la solidaridad.

Por otra parte, es bueno señalar que los fondos con los cuales se realizó el proyecto para la reubicación de las viviendas, pudieron haber sido destinados a otras obras que hubiesen beneficiado en forma directa a otros sectores. Sin embargo, según el trabajo previo que se había realizado, la comunidad estaba conciente de la necesidad de resolver este problema y por ello brindó su apoyo, autorizando la obra y comprometiendo los recursos en la misma.

Este aspecto nos ilustra acerca de la necesidad de incorporar a la sostenibilidad la dimensión psicosocial, puesto que si bien desde el punto de vista urbano era absolutamente necesario resolver el problema de estas viviendas, era también necesario que las personas lo comprendieran y asumieran como prioritario. Este énfasis en la participación de las personas en la toma de decisiones y en el apoyo para el proyecto, resulta fundamental para la sostenibilidad, puesto que brinda a los proyectos un compromiso comunitario difícil de lograr de otra forma.

Queda clara la necesidad de incorporar diversos actores en un proceso de este tipo. En efecto, es imposible suponer que una transformación urbana de esta magnitud pueda ser cubierta sin el aporte de variados recursos, tanto técnicos, como políticos, económicos, profesionales, comunitarios, etc. En este caso se incorporaron a profesionales, ONG, comunidad y organismos estatales, lo cual permitió actuar con criterios de sostenibilidad y desarrollar el proyecto en forma integral.

> Esto es el producto de mucha gente, de las instituciones que estuvieron aquí, del padre José, de los arquitectos, de la misma comunidad, de todos[...] Ahora soy más de la comunidad, porque como comunidad conseguimos todo esto y estamos aquí. Y ahora yo misma sigo apoyando todo esto, trabajo para todos los demás para que sigan adelante, así como salimos nosotros (E1,F,C).

> La comunidad toda apoyó, esto es importante para nosotros y para todo el barrio. Yo quiero que el proyecto siga adelante, por lo menos de la parte de allá arriba, que siga adelante. No porque nosotros tengamos por lo menos ya un apartamento ya nos olvidamos. No, uno también tiene que ayudarlos a ellos, como nos ayudaron a nosotros (E13,F,C).

Diciembre de 1999: pudo naber sido el fin

El 15 de diciembre de 1999, se produjo en Venezuela un fenómeno natural que acabó con la vida de miles de personas y ocasionó daños materiales hasta hoy

difíciles de cuantificar. Como producto de lluvias ininterrumpidas que saturaron la capacidad de absorción del suelo, numerosos ríos y quebradas de la Cordillera del Ávila, retomaron sus viejos cauces, transportando por ellos un caudal de agua que sobrepasó el más exagerado de los cálculos. Rocas gigantescas y troncos inmensos fueron también arrastrados junto con el barro, convirtiéndose todo ello en un alud con un poder de destrucción inimaginable. El Estado Vargas, vecino hacia el norte de la Cordillera, sufrió una verdadera devastación de la cual aún no ha podido recuperarse. Caracas, ubicada en la parte sur del pie de la cordillera, sufrió los efectos localizados en algunos sectores. Uno de ellos fue la comunidad de Catuche. En cuestión de horas, un río gigantesco que alcanzó varios metros de altura, pasó por el centro del barrio, con troncos, rocas y barro, arrasando todo cuando conseguía a su paso. Hubo 14 vidas humanas que se perdieron y alrededor de 800 viviendas fueron destruidas.

El pronóstico realizado en relación con el riesgo de la quebrada se cumplió años después, y en forma por demás dramática. No obstante, frente al devastador suceso, quedó en evidencia la importancia de realizar este tipo de proyectos. La organización comunitaria con la que se venía trabajando desde hacía varios años surtió sus efectos al momento de la evacuación, la cual se hizo en forma rápida y eficiente, evitando así un número mayor de pérdidas de vidas. De igual forma, este soporte de organización permitió a la comunidad mantenerse estructurada en los diferentes refugios temporales en los cuales fue ubicada.

Los edificios que fueron construidos como viviendas de sustitución fueron de las pocas estructuras que se mantuvieron en pie, a pesar de sufrir el embate del río durante varias horas. Se inundaron varios pisos y sus habitantes fueron rápidamente evacuados. Pero la estructura no sufrió daños de consideración y luego de reparaciones menores, los apartamentos volvieron a estar en condiciones de habitabilidad. Las estimaciones hechas por los expertos, indican que si las viviendas que fueron sustituidas hubieran estado en ese sitio para la fecha de la catástrofe, no solamente habrían muerto todos sus ocupantes, sino que la destrucción de las viviendas habrían producido una gigantesca represa, que ocasionara un cambio en el curso del río hacia la zona urbanizada adyacente y el centro de la ciudad.

De esta forma, este proyecto ha sido capaz de generar no solamente condiciones de sostenibilidad para su propio desarrollo, sino que demuestra también que la sostenibilidad de la propia ciudad requiere necesariamente la articulación de los barrios.

En la actualidad, la comunidad de Catuche cuenta con un Programa de Reconstrucción, que propone como objetivo central construir viviendas para todos aque-

llos habitantes que la perdieron. Para ello, el Consorcio ha realizado las gestiones para hacer un estudio del sitio e identificar los lugares que se pueden habitar sin riesgo. También, se ha conseguido el apoyo de las autoridades gubernamentales; se cuenta ya con recursos financieros que permitirán comenzar las obras en el mes de julio.

Una vez más, la comunidad inicia un nuevo proyecto. Lo hace participando en forma organizada y con la esperanza que alguna vez pueda habitar un lugar digno, sin riesgos, en la ciudad a la cual pertenecen. Pudo haber sido el fin, pero no lo fue.

VI. CONCLUSIONES

La revisión de esta experiencia arroja algunas conclusiones interesantes para la adopción de criterios de sostenibilidad. Obviamente, no son las únicas ya que el proceso fue muy rico y permite variadas lecturas y oportunidades. Por nuestra parte, intentaremos agrupar los aspectos que nos parecen más destacados como conclusión, pero sin la pretensión de describirlos como "hallazgos" o "verdades descubiertas", sino en todo caso, como elementos útiles que pueden ser incorporados a la construcción teórica dentro del tema ambiental y comunitario, así como también a los enfoques metodológicos utilizados en intervenciones comunitarias y ambientales.

1) Articulación barrio-ciudad: una necesidad para la sostenibilidad

La necesidad de articular el barrio con la ciudad se hace cada vez más urgente. Experiencias como la que acabamos de analizar demuestran que esa articulación es posible y que no solamente resuelve el problema de vivienda para los propios habitantes del barrio, sino que además genera condiciones de sostenibilidad para la ciudad, en la medida que produce la integración, en lugar de profundizar la desarticulación. En la experiencia de la comunidad de Catuche, pudimos observar cómo un problema ambiental dio origen a un largo proceso de transformación, donde todas las dimensiones fueron articulándose, tanto en lo urbano, como en lo social y hasta en lo económico. Aún considerando la catástrofe de diciembre, el proyecto de esta comunidad mantiene una total vigencia y si bien en la actualidad su principal objetivo es la construcción de nuevas viviendas en zonas adyacentes, el criterio de articulación con la ciudad sigue teniendo la misma prioridad.

2) La dimensión psicosocial de la sostenibilidad

Queda en evidencia la necesidad de incorporar la dimensión psicosocial a la sostenibilidad. Esto cobra particular importancia dentro del contexto ambiental urbano, donde no es posible concebir un lugar de convivencia y habitabilidad sin el componente psicosocial. Ha quedado claro a lo largo de esta experiencia la importancia de trabajar los componentes psicosociales como el arraigo, la pertenencia y el sentido de comunidad como factores de soporte indispensables para el desarrollo del proyecto y por ende, de su sostenibilidad. En efecto, si estos aspectos no hubiesen sido incorporados, trabajando en principio la percepción del riesgo y facilitando luego la emergencia de los procesos de participación y apropiación, hubiésemos asistido a una experiencia impuesta, donde las personas se mudan sin comprender ni asumir la razón, para luego experimentar un fuerte desarraigo en el nuevo lugar de habitación.

Existen múltiples experiencias donde se ha trabajado sin incorporar esta dimensión y los resultados muestran de forma inequívoca que a lo largo del tiempo el hábitat comienza a deteriorarse. Diríamos incluso que la dimensión psicosocial forma parte indisoluble de un enfoque de sostenibilidad en la gestión urbana, dado que la interacción con el entorno por parte de las personas estará siempre en la base de estos proyectos y los procesos psicosociales siempre mediarán entre ellos.

En el caso que hemos presentado, no hubiese sido posible desarrollar proyecto alguno sin haber incorporado esta dimensión. Los aspectos ambientales, como por ejemplo el saneamiento del río y los problemas de basura que tenía la comunidad, requerían no solamente de la obra de ingeniería que se hizo, sino fundamentalmente de la concientización acerca del problema y la forma en que debía resolverse.

3) El proceso educativo: factor indispensable para la sostenibilidad

Esta experiencia demuestra la necesidad de implementar programas de capacitación que permitan a las personas desarrollar un conjunto de competencias fundamentales para llevar a cabo exitosamente un proyecto de esta magnitud. Debemos considerar que, desde una perspectiva participativa, estas personas debieron dominar áreas tan diversas como lo social, lo técnico y lo ambiental, lo cual hace

evidente que de no haber desarrollado una capacitación adecuada, el proyecto no hubiese contado con las condiciones de sostenibilidad que lo caracterizó. Por el contrario, en la medida que las decisiones hubieran estado solamente en manos de los técnicos y profesionales, se habría desarrollado un proyecto 'ajeno", en buena medida, a las necesidades de la gente. Por otra parte, es posible que hubiera surgido una relación de dependencia entre la población y los técnicos que más tarde se expresaría en ausencia de capacidad para manejar la convivencia y la solución de los diferentes problemas que de ella se derivaran.

También debe considerarse el hecho de que este proyecto implicó cambios en valores y creencias de las personas, así como también en buena parte de sus hábitos y algunas pautas de comportamiento, todo lo cual no es posible sin un programa de capacitación. Sin estos programas, que deben estar sustentados en una metodología participativa y una pedagogía adecuada a las características propias de la comunidad, gran parte de la sostenibilidad quedaría en entredicho.

4) Psicología social comunitaria y psicología ambiental: necesidad de integración

Desde el punto de vista de nuestro quehacer, la experiencia reseñada aporta elementos interesantes para lo que significa un enfoque "ambiental-comunitario". Parece evidente que los límites de una y otra área tienden en este caso a fundirse. En efecto, los procesos psicosociales identificados desde la perspectiva ambiental, como por ejemplo, el apego y el arraigo, cobran particular sentido cuando los examinamos a la luz de los procesos psicosociales comunitarios, sobre todo en el contexto de los barrios. No es posible concebir la construcción de una comunidad y el respectivo sentido de comunidad, sin incorporar estos procesos resultantes de la perspectiva ambiental. Del mismo modo, la conformación por ejemplo de la identidad social y del propio sentido de comunidad, no pueden bajo ningún punto de vista desincorporar el lugar como un elemento determinante de los mismos.

En este orden de ideas, quizás el factor más interesante para nosotros ha resultado ser la intersección entre el proceso de participación y el proceso de apropiación que ha evidenciado esta experiencia. En efecto, el hecho de que las personas participen a partir de su compromiso con el proyecto y en la medida que el mismo responde a una necesidad sentida de la comunidad, fortaleció además el sentido de apropiación de las personas, puesto que comenzaron a hacer suyo el lugar incluso ántes de estar construido. Esto nos parece de sumo interés para experien-

cias de este tipo, donde la participación no se agota en los niveles que manejamos en el contexto de la psicología social comunitaria, es decir, no se trataría solamente de un proceso donde la gente forma parte de las decisiones y las iniciativas, sino que además el proceso en sí puede ser entendido como un catalizador o un facilitador del proceso de apropiación psicológica del lugar.

Es el mismo proceso que tiene lugar a partir de la autoconstrucción que ha ocurrido en los barrios, lo cual genera una fuerte apropiación psicológica de la vivienda y el lugar, pero que en este caso incluye la participación colectiva planificada y orientada con la asistencia técnica. Esto puede trabajarse en forma óptima incorporando la metodología desarrollada por la psicología social comunitaria, e incorporando a su enfoque de participación estos aspectos derivados de la psicología ambiental y fortaleciendo así los procesos comunitarios de gestión urbana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDÓ, J. y Villanueva, F. (1995), *Un plan para los barrios de Caracas*, Caracas, Ministerio de Desarrollo Urbano.

—— , (1997), *Mejoramiento integral de los barrios a través de la autogestión*. Seminario Internacional sobre mejoramiento y ordenamiento de asentamientos urbanos precarios Caracas, Ediciones del Centro Gumilla. pp. 147-156.

BHAJIN, K. (1993), "Algunas reflexiones sobre el Desarrollo y el Desarrollo Sustentable", en: *Revista Isis Internacional*, Santiago, pp. 32-42.

CALZADILLA, C. (1999), *Construyendo comunidades: veinte experiencias venezolanas*, Caracas, Ediciones de la Fundación de la Vivienda Popular.

CÁRDENAS, L. (1998), "Definición de un marco teórico para comprender el concepto del desarrollo sustentable", en: *Boletín Invi*, núm. 13 (33), pp. 3-20.

CILENTO, A. (1999), *Cambio de paradigma del hábitat*, Caracas, UCV.

DENZIN, N. e Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage.

FADDA, G. (1988), "Sustentabilidad y Participación: Interrelación necesaria en la gestión habitacional. Una aproximación teórica", en: *Boletín INVI*, 13, Santiago, pp. 21-31.

FLICK, O. (1998), *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, Sage.

GABALDÓN, A. (1998), "El desarrollo sustentable de Venezuela", en: *Revista Sic*, Núm. 606, Caracas, Ediciones del Centro Gumilla, pp. 244-248.

GLASER, B. y Strauss, A. (1967), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, New york: Aldine.

HENWOOD, K. L. (1996), "Qualitative inquiry: perspectives, methods and psychology", en: J. T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*, Leicester: The British Psychological Society, pp. 25-40.

JANESICK, V. (1994), The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolotray and meaning, en: N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 209-219.

LINCOLN, Y. y Guba, E. (1985), *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, Sage.

MORENO, E. y Pol, E. (1999), *Nociones psicosociales para la intervención y la gestión ambiental*, Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

MORSE, J. M. (1994). Designing funded qualitative research, en: N. Denzin e Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 220-235.

ONTIVEROS, T. y De Freitas, J. (1991), Repensando el barrio: papel del antropólogo en la rehabilitación de los espacios autoproducidos. Ponencia presentada en : *Encuentro Internacional: Rehabilitación de los barrios del Tercer Mundo*, Caracas, UCV, FAU, SEU.

PATTON, M. Q. (1987), *How to use qualitative methods in evaluation*, Newbury Park, Sage.

PIDGEON, N. (1996), Grounded theory: theoretical background, en: J. T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* Leicester, The British Psychological Society, pp. 75-85.

ROSAS, I. (1991), Por un sistema nacional de asistencia técnica al hábitat de las poblaciones urbanas de bajos ingresos: una contribución. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional: Rehabilitación de los barrios del Tercer Mundo, Caracas, UCV, FAU, SEU.

SOSA, A. (1993), "Barrios Humanos", en: *Revista Sic*, Núm. 560, Caracas, Ediciones del Centro Gumilla, pp. 436-439

STAKE, R. (1994) Case studies, en: Denzin, N. e Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research,* Thousand Oaks, Sage, pp. 236-247.

STRAUSS, A. y Corbin, J. (1990), *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park, Sage.

TAYLOR, S. J. y Bogdan, R. (1986), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, Buenos Aires, Paidós.

WIESENFELD, E. y Giuliani, F. (1999), *Desarrollo Sostenible: una mirada desde la Psicología Social Comunitaria.* Ponencia presentada en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología, Caracas.

Educar para la democracia. Un proyecto en marcha

Arles Caruso
Josefina Cendejas Guizar[1]

1. Introducción

En el mes de febrero del 2001, directivos del Instituto Federal Electoral (IFE) y del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) se reunieron en Pátzcuaro, Michoacán, con el fin de identificar líneas de cooperación entre ambas instituciones que contribuyeran a la realización del *Plan Trianual de Educación Cívica 2001-2003* del IFE. El CREFAL propuso emprender un proceso de formación de formadores que permitiera al IFE dotar de metodologías, herramientas pedagógicas y materiales didácticos pertinentes a quienes realizan o pueden realizar, de manera directa e indirecta, acciones de educación cívica y propiciar efectos multiplicadores.

A partir del intercambio de ideas entre los directivos, la propuesta se concretó en el diseño, realización y evaluación de lo que se definió como un Diplomado Nacional de Formación de Educadores para la Democracia, en la modalidad a distancia, cuya transmisión podría apoyarse en la Red Edusat que tiene a su cargo el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), institución a la que se convino consultar e invitar a participar en el proyecto, con la transmisión de la señal y con la asesoría y producción de las telesesiones.

Representantes del ILCE se integraron al proceso de preparación del diplomado a fines de mayo del mismo año, en una reunión de planeación conjunta en la que se definieron los términos de participación de cada una de las tres instituciones en el diseño, la realización y la evaluación del diplomado, así como los requerimientos generales de todo el proyecto y los recursos necesarios.

La Dra. Arles Caruso es asesora del Departamento de Descentralización y Participación de la Intendencia Municipal de Montevideo, Uruguay. Dirección electrónica: caruso@yahoo.com. La M.F. Josefina Cendejas es Coordinadora de Posgrados en el CREFAL. Dirección Electrónica: josecen@yreri.crefal.edu.mx

La propuesta surgió del reconocimiento de graves carencias en la cultura cívica de la población mexicana, y de la escasez de alternativas pedagógicas para resolverlas.

La comprensión de la cultura política, entendida como el conjunto de percepciones, valores, actitudes, orientaciones y conductas de la población en torno del fenómeno político, resulta un punto de partida objetivo y confiable si se trata de establecer un plan de educación cívica. Ello con el fin de conocer los aspectos fundamentales en los que deberá incidirse si se quiere obtener éxito en la construcción de una ciudadanía libre, participativa y responsable en un sistema político democrático.

Numerosos estudios e investigaciones en este campo han puesto énfasis en una serie de indicadores que permiten observar la percepción de los ciudadanos en torno del espacio público, la relación que en la práctica mantienen con el poder, su aceptación de las normas sociales, su propensión a participar y sus expectativas, entre otros.

Dada la importancia del tema, el Instituto Federal Electoral encargó al Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM la realización del estudio "Ciudadanos y cultura de la democracia. Reglas, instituciones y valores de la democracia", en cuyo marco se aplicó la Encuesta Nacional de Valores de la Cultura Política en México, en diciembre de 1999. Los resultados revelan que las percepciones sobre la política que prevalecen entre el grueso de la ciudadanía mexicana acusan desconocimiento, desconfianza y desacuerdo sobre sus métodos, instrumentos e instituciones. La población tiene aún escasa confianza en la política como actividad útil para la sociedad en general y para los individuos; tampoco confía en las instituciones de gobierno ni en las autoridades, de ahí que manifieste una limitada disposición a participar y a corresponsabilizarse en proyectos comunes. Además, existe un marcado desconocimiento de sus derechos y deberes, así como una escasa comprensión de valores de la democracia como la tolerancia, el respeto y el pluralismo, y una cierta flexibilidad respecto a la aplicación universal de las leyes.

Consecuentemente, esto significa que en el México actual la ciudadanía tiene una percepción débil y desdibujada de las instituciones que articulan la vida política, así como una inclinación aún muy pobre a la participación en procesos colectivos y a relacionarse abierta y responsablemente con el ejercicio del poder.

En suma, los estudios muestran que entre los rasgos fundamentales de nuestra cultura política destacan los siguientes:

- En primer lugar, un escaso interés en la política, que se manifiesta en la relativa ausencia del tema en el ámbito familiar, en la poca cercanía que la ciudadanía

siente respecto de las instituciones públicas y en el incipiente y precario involucramiento de las personas en organizaciones sociales y políticas y, en general, en la vida pública;

- en segundo lugar, la relativamente alta disposición de la ciudadanía a aceptar distintos principios de legitimidad del poder porque, como deja claro el estudio de referencia, la orientación hacia un gobierno de leyes compite con la preferencia por un líder fuerte.

- en tercer lugar, el precario asentamiento del valor del respeto y la tolerancia, así como la limitada aceptación de la pluralidad política;

- en cuarto lugar, la persistencia de percepciones de desapego y desconfianza en la ley y, por último,

- una creciente confianza de la ciudadanía en su capacidad de influir en el curso de los asuntos públicos que, sin embargo, convive contradictoriamente con su recelo y su distanciamiento de la política.

De lo anterior, se desprende la imperiosa necesidad del Instituto Federal Electoral de fortalecer todas aquellas acciones que tiendan a incrementar en la ciudadanía el interés, no sólo por conocer sino por participar desde diferentes ámbitos, en la política y en las instituciones públicas, promover la tolerancia y la pluralidad política, así como el apego a la ley y una orientación clara e inequívoca hacia el principio de legitimidad democrática, entre varios otros desafíos de la educación cívica.

EL CREFAL se adhiere al consenso cada vez mayor a nivel mundial, en el sentido de que el "empoderamiento" de las comunidades y de los ciudadanos es una condición *sine qua non* para lograr un desarrollo más equitativo y armónico en todas las sociedades, y particularmente en los países que tienen un gran porcentaje de población viviendo en condiciones de pobreza. El "empoderamiento" tiene que ver con el aumento directo de las capacidades y los conocimientos necesarios para que las personas y los grupos sociales aumenten su poder de decisión sobre aquellos aspectos que afectan sus condiciones de vida.

Durante varias décadas, las acciones educativas para el desarrollo se enfocaron a la búsqueda de alternativas para mejorar la economía de las comunidades, a través de diferentes modelos como el extensionismo, el desarrollo comunitario y, en general, distintas políticas estatales dirigidas a abatir problemas impostergables, como las carencias en el ingreso, la salud, la educación básica y otros servicios elementales. Sin embargo, una de las enseñanzas obtenidas de los esfuerzos nacionales e internacionales por impulsar el desarrollo, ha sido la que muestra que cualquier iniciativa que no tome en cuenta la promoción de las capacidades de

participación y autogestión de los grupos objetivo, está destinada a reciclar los problemas y profundizar la dependencia.

En este sentido, la última conferencia internacional sobre la educación de los jóvenes y adultos (CONFINTEA 97) planteó que es preciso ir más allá de la educación básica, para detonar procesos de desarrollo que incluyan todas las dimensiones de la vida de las personas, no solamente la productiva. *Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir* y *aprender a ser*, son los cuatro pilares presentados por el *Informe Delors* sobre los que han de proponerse y desarrollarse los proyectos educativos para el siglo XXI. Dentro de este contexto, la educación cívica y política de los ciudadanos juega un papel fundamental. Temas universales como los derechos humanos, la equidad de género, la gestión del medio ambiente y el ejercicio de los valores democráticos, entre otros, son las coordenadas en las que se desenvuelve hoy la vida de la comunidad planetaria.

La dimensión y densidad de estos retos exige repensar las prioridades, las políticas, los métodos y las modalidades de acción de la educación cívica. Para el Instituto Federal Electoral, que tiene un mandato constitucional y legal en la materia y un compromiso inequívoco con la democracia, ésta es una tarea impostergable. El *Plan Trianual de Educación Cívica* 2001-2003, aprobado por el Consejo General el pasado mes de abril, traza una ruta que permitirá construir un piso mínimo de formación ciudadana, lo que implica promover de una manera más amplia y eficaz el desarrollo de competencias cívicas por parte de las y los ciudadanos y, por esa vía, incidir en el asentamiento de una cultura cívica. Desde el ámbito de la educación cívica, esa es la función que le corresponde realizar al Instituto como parte del propósito de alcanzar una sociedad democrática.

2. REPENSANDO LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Desde hace ya tiempo, el IFE viene trabajando en el desarrollo de programas de educación cívica y ciudadana para distintos grupos y sectores de la población. La experiencia acumulada durante las etapas de los comicios electorales, puso en evidencia la amplitud de la problemática; las posibilidades institucionales de aportar al esfuerzo nacional de "construir" democracia; y su estrecha relación con un nuevo tipo de ejercicio ciudadano diferente al tradicional; más amplio y activo; más dirigido a transformar en interacciones los modos de desempeño, los diversos roles que las personas juegan en el marco social y político.

Asimismo es evidente, según se deduce de los propios objetivos del IFE, que una democracia sin ciudadanos, se vacía de contenidos vivos, restringiéndose a ejerci-

cios importantes, pero puntuales y formales; de los derechos de políticos (voto secreto y universal, libertad de reunión o asociación).

Empero, los derechos políticos y los espacios públicos sólo tienen sentido democratizador cuando son campo de interacción, debate, concertación y aun disputa, entre ciudadanía y gobierno. Hace falta el interés de los ciudadanos y la voluntad política de las autoridades, pero también la educación cívica que estimula y fundamenta una participación responsable.

La coyuntura se caracteriza por fuertes contradicciones: desde el exterior nos llegan influencias para ser democráticos y, también, para no serlo. Es el momento de la democracia liberal, pero al mismo tiempo la libertad de mercado conspira, muchas veces, contra ella; las políticas de ajuste y la influencia de la globalización tienden a la desigualdad entre países y, al interior de ellos, entre las distintas franjas de la población. La construcción de ciudadanía activa y responsable es una de las respuestas a esta tensión que caracteriza las democracias posmodernas.

Las libertades formales, aunque importantes, no alcanzan para superar las insuficiencias de las democracias formales instaladas, que muestran señales de fragmentación y desintegración; una débil participación ciudadana y comportamientos de escasa solidaridad con los sectores en desventaja social. La pluralidad de sociedades de alta diversidad interna, no ha logrado superar las dificultades para construir consensos y, paralelamente, manifiesta un gran temor a los disensos.

Practicar una democracia deliberativa, que no rehuye la disputa y la controversia, desarrolla una pedagogía pública. Una parte importante de esta pedagogía pública son las instituciones democráticas (los gobiernos locales o las reparticiones públicas, por ejemplo), pero también, lo son los movimientos sociales y las asociaciones ciudadanas en cuanto ámbitos educativos y de audiencia cívica.

3. Propósitos del proyecto

En esta línea, el Diplomado de Formación de Educadores para la Democracia, se estructura como una Propuesta Integral; actuando en la modalidad "a distancia", y por ende reconociendo los retos pedagógicos de la masividad y heterogeneidad consecuente.

Es un planteamiento integral de carácter teórico y metodológico cuya finalidad primordial es capacitar a los educandos para que puedan diseñar, desarrollar o apoyar proyectos de educación ciudadana. Adicionalmente, se espera instalar

capacidad de animación y educación para estimular las iniciativas de participación y cogestión ciudadana, y ampliar el campo de vigencia de los derechos humanos.

Se apoya estratégicamente en el potencial de las Juntas Distritales y los Consejeros vocales del IFE; incluyendo también entre sus destinatarios, a dirigentes y actores significativos, con posibilidad de incidencia a distintos niveles y espacios de la sociedad civil y de los gobiernos. Un importante supuesto institucional considera que en estos grupos recae (institucional y/o socialmente) gran parte de la tarea educativa hacia la democratización, por ser elemento clave en la mediación de los procesos educativos en las comunidades, instituciones y grupos en general.

La hipótesis básica del diplomado relaciona fortalecimiento y democratización de la sociedad civil con el desarrollo de una cultura de la participación social y política: con la ampliación del involucramiento, el control y la iniciativa y acción ciudadana responsable.

Globalmente, el diplomado se orienta a la educación para actuar con responsabilidad en el ámbito público y ejercer la titularidad democrática en los márgenes de la ética y de la política, definidos como universales, a través de la formación apropiada para generar y apoyar procesos de intervención ciudadana, especialmente en el área de intersección local entre la población y las instituciones de gobierno.

De acuerdo con las características y contexto específico, estos proyectos implican aprendizajes centrados en las dinámicas y cartografías de la participación social y ciudadana, identificando temas o acciones "convocantes" de la misma; incorporando los soportes conceptuales y metodológicos necesarios.

Entre los objetivos pedagógicos que se plantean a los participantes, se prioriza la elaboración, diseño e implementación de proyectos educativos con la participación de toda la comunidad o grupo de referencia.

La educación valoral es otro componente importante. El conocimiento, defensa y ampliación de los derechos humanos, el reconocimiento de la interculturalidad, de la cualidad multiétnica de la sociedad mexicana, la tolerancia, y muy enfáticamente la solidaridad y la responsabilidad, son parte de los contenidos y propuestas institucionales.

Se procura también aportar nuevas estrategias metodológicas para que el participante pueda incorporarlas en su práctica educativa cotidiana, y desarrollar también acciones sistemáticas de capacitación docente orientadas a la multiplicación, actuando como formador de formadores.

Por otra parte, se aspira a que el diplomado los habilite para promover en sus ámbitos la organización comunitaria o sectorial, el diagnóstico sobre problemas, como recurso metodológico y didáctico en sus actividades de animación social u organizativa, y la planificación estratégica y participativa.

En síntesis, el objetivo de los programas de educación cívica y ciudadana del Instituto es: contribuir a que los participantes puedan diseñar e implementar propuestas de gestión democrática y participativa, en el marco de los proyectos de democratización de los espacios públicos y la vida cotidiana.

4. La construcción de la cultura democrática como eje de los programas de educación cívica

El IFE apuesta a la democracia como forma de vida, en todos los ámbitos. La propuesta del diplomado es por eso, de muchas maneras, una propuesta dirigida a fomentar una cultura que en lo cotidiano y en lo público, penetre las relaciones sociopolíticas y las democratice.

Por ello incluye elementos referidos a la teoría política en relación al debate sobre la democracia, los derechos humanos, y la educación valoral, apoyándolas en herramientas metodológicas y en las bases de una pedagogía de la participación o pedagogía del poder (concebido como dato ordenador de las relaciones sociales).

La priorización de la cultura democrática como objetivo educativo supone incorporar al currículo técnicas de intervención integral, que conllevan simultáneamente conocimientos, valores, métodos, herramientas de acción y formación actitudinal. Éste es siempre el gran desafío educativo; y muy particularmente en el caso de los programas virtuales que tienen dificultades para la dialéctica teoría-práctica.

La cultura democrática no puede depender sólo de los políticos profesionales (aunque también de ellos), ni de los gobiernos, ni del sistema educativo formal, ni de los medios de comunicación, con su enorme potencial. Requiere intervenciones programadas y la formación de "animadores", educadores, especialmente capacitados para esta tarea. La educación para la democracia contiene didácticas substancialmente dirigidas a plantearse el asunto de las dinámicas identitarias y los principios de participación y pertenencia social. Su pluralidad y la reivindicación a ser titulares de los derechos a la diversidad y la diferencia, han de empatar-

se con las lógicas de la cooperación, inclusivas y generadoras de "orden" y gobernabilidad.

Los comportamientos responsables, de compromiso y sensibilidad hacia los problemas del entorno físico y humano forman parte de los contenidos y experiencias del programa. Como la responsabilidad es *a priori* una "respuesta sensible" a las necesidades, problemas y aspiraciones de la población y sus redes, el material de lectura y los módulos aportan instrumentos, y pistas que sustenten la acción educativa de los agentes "estratégicos" específicos formados por el diplomado.

Los valores de solidaridad, tolerancia, compromiso, y las actitudes y comportamientos congruentes, son parte fundamental de la cultura democrática que se quiere desarrollar, y necesitan ser enseñados y aprendidos como contenido conceptual y como metodología de acción .

La construcción de ese sistema cultural supone una serie de acciones planificadas en operación sobre las relaciones diarias del conjunto de la sociedad: de las personas o grupos entre sí y con el Estado. Los módulos aspiran precisamente a formar animadores, que puedan trabajar, intencional y planificadamente, en la transformación de las interacciones, para consolidar una cultura democrática continua.

"La democracia es asunto de todos" es una consigna institucional.

El "continuo educativo", o la educación permanente es hoy una consigna centralmente válida, cuando se piensa en la educación para la democracia. ¿Cómo es posible aceptar y reconocer como importante que las personas estudien y aprendan durante toda su vida, sobre historia, medicina, sociología y no aplicar los mismos fundamentos para "aprehender" las formas siempre cambiantes del ejercicio democrático, para exigir sus nuevos derechos, o para reclamar democracia más equitativas? La democracia es autofundada, o sea las sociedades no la reproducen genéticamente, deben decidirla y reconstruirla continuamente, en sus vidas privadas y en los espacios públicos.

Es preciso desplegar procesos de reaprendizaje permanente, porque la democracia es más que un sistema. En el marco conceptual de este programa se le considera como un modo de ser, pensar y hacer. Por eso la información es insuficiente.

Si se pretende que la argumentación ascienda al plano crítico, tanto más se deberá profundizar sobre el principio que concierne a la base misma de la experiencia educativa: "¿qué es hoy?, ¿para qué es?, y ¿cómo debe ser la democracia?".

La democracia como cosmovisión

La democracia, los caminos para radicalizarla, los espacios donde instalar cultura democrática y sus principales variables instituyentes, organizan el tema medular de este programa. En la base estarán las definiciones políticas y orientaciones pedagógicas que constituyen los desafíos de educar para la democracia, las decisiones en cuanto a los conceptos y contenidos, la metodología. Todo lo que compone un mapa complejo que explica por qué la democracia debe ser "enseñada y aprendida". Siguiendo a varios autores, esta propuesta sostiene que la democracia tiene una condición inacabada, que es inherente a su propia esencia, por lo cual es preciso cultivarla, ajustándola y renovándola, en cada momento y lugar.

La cultura democrática se construye intencionalmente actuando, incidiendo, en el modo de ser y relacionarse de las personas, y en las formas organizativas y de funcionamiento del colectivo social y del Estado mismo. Se aprende conociendo, haciendo, reflexionando sobre la realidad y la práctica. Estos son los elementos que conforman la propuesta didáctica del diplomado.

Una reflexión de partida refiere a la percepción de la democracia: ¿qué es lo que hace democrático a un país? Aparentemente, el indicador más visible del funcionamiento democrático, es un régimen político que proporciona estabilidad y certeza de elecciones transparentes y democráticas.

De manera más amplia, se habla de estabilidad democrática cuando el ejercicio de los derechos humanos, y en especial los derechos políticos, está adecuadamente asegurado y se conjuga con una trama de relaciones, que aseguran de manera natural esos derechos, contando con una opinión pública que valora su vigencia, y de alguna manera contribuye a garantizarla.

No obstante, en gran parte de los sistemas políticos, la democratización se confundió con el fortalecimiento de los partidos, como si fueran sinónimos. De aquí que el modelo imperante no haya avanzado generalmente, más allá de la "democracia de partidos", o "democracias formales" aunque el mismo aparece vinculado con problemas cruciales de la representación política y de una ciudadanía casi inalcanzable, lejana, periódica y puntual.

La democracia es una cosmovisión, o sea, es una forma de ver el mundo como totalidad; impregna y deconstruye todos los fenómenos e interacciones sociales y políticas.

Como todas las cosmovisiones, supone interpretar y reordenar la realidad, la sociedad, desde el "hoy", hacia un horizonte utópico, que está signado por su marco

valoral. En realidad configura una manera determinada de mirar, dirigirse, estar e interactuar en el mundo. La democracia como categoría, es compleja: se vive, se construye y se sueña, en el nivel de proyecto. O sea, la democracia es una categoría vivencial, operativa, y teórico ideológica, y se aborda didácticamente desde esas dimensiones. Una de las acepciones del concepto ideología tiene que ver precisamente con el desarrollo de un conjunto de representaciones que pueden dar lugar a una verdadera "cosmovisión" de la que participan diversos grupos sociales, clases, o incluso sociedades completas.

La secuencia educativa implica por lo mismo, la integración de estos componentes, a través de la información, la práctica sistematizada, para que acción y vivencia se combinen con los contenidos teóricos, y generen conocimientos y desarrollo de actitudes. La democracia como concepto susceptible de ambigüedad es siempre referencial en términos pedagógicos.

La democracia es una forma de orden social y todo orden social es construido. El orden social no es natural, por eso son posibles las transformaciones en la sociedad, y por eso es necesario educar en la democracia (que es uno de los órdenes posibles); no "adviene" ni se mantiene y renueva, naturalmente. En la Grecia antigua esta idea se formuló diciendo que "El orden de los hombres no depende de los dioses, depende de los hombres". Este es el principio de la secularidad, del que habla Vivas.

Como cualquier cosmovisión, es producto de una opción, de una decisión: el orden democrático de una sociedad es una decisión que ella toma. No puede ser impuesta desde afuera del cuerpo social. Es una decisión que afecta a toda la sociedad, a todas sus creaciones, relaciones, interacciones; debe ser inclusiva y de alguna manera representar la definición de todos los miembros de esa sociedad. Bárcena, en Oficio para la ciudadanía, señala que "por eso la Constitución en una sociedad democrática se produce participadamente y en nombre del pueblo".

También es una decisión de las personas, de los ciudadanos. La educación busca que esta "decisión" se refrende consciente y sistemáticamente en la conducta cotidiana y en el quehacer ciudadano. La gran apuesta es la cimentación de la democracia como sistema político en una creciente cultura democrática que permee el pensamiento y la vida de las mayorías.

La democracia es un "invento". Entonces por ser un invento, una creación, es necesario enseñarla y es necesario aprenderla.

Este principio es fundamental para los educadores. Un segundo principio, es que la democracia es autofundada, en la medida en que es una opción, cuya forma,

contenidos y normas los hacen y determinan los hombres y mujeres. La democracia se caracteriza porque las leyes y las normas que la rigen son construidas o transformadas por las mismas personas que las van a vivir, cumplir y proteger .

Los valores y comportamientos, las actitudes, son resultado de un juego dialéctico entre la cosmovisión utópica y la cosmovisión como orden concreto. El principio de autofundación significa que la libertad siempre requiere del orden, pero el único orden que produce libertad, es el orden autofundado, o sea fundado por aquellos que deben cumplirlo y vivirlo. Debiera también ser equitativo y solidario, por el criterio de congruencia teórica y operativa.

¿Cómo se enseña, cómo se aprende todo esto?

¿Cuáles son las estrategias y oportunidades que permiten generar procesos de autofundación democrática para todos, en las dinámicas del tejido social, en las intersecciones de gobierno-sociedad, en los espacios públicos?

Todos los procesos educativos de autoformación y estudio colectivo, así como las experiencias de colaboración con otras personas o grupos, conducen a involucrar a las personas en dichos procesos que permiten descubrir la importancia de intervenir para mejorar la forma en que se quiere vivir, para pensar en términos de problemas que pueden ser resueltos con solidaridad, para construir responsabilidad ciudadana.

Como la democracia es una cosmovisión, la forma de enseñarla es creando condiciones para vivirla e interpretar los contenidos teóricos e informativos, mediante la práctica.

Una sociedad que se decide por la democracia, debe preguntarse cómo tiene que concebir todas sus actividades educativas: cómo tiene que pensar e implementar sus acciones y programas educativos, (formales y no formales) qué informaciones, temas, debates, deben ser incluidos, qué transformaciones hay que hacer, qué cosas hay que inventar, para formar ciudadanos democráticos y promover una cultura democrática.

En un Programa de Formación de Educadores para la Democracia una pregunta inicial es: ¿cómo hay que ordenar los elementos del espacio de acción, de las modalidades y el contexto educativo; con qué contenidos y con qué acciones debemos trabajar para que cotidianamente los participantes se capaciten inteligentemente y se comprometan a construir el *ethos* democrático entre las personas que los rodean, en los ámbitos institucionales o comunitarios donde están?

Desde hace tiempo los movimientos feministas marcaron, con mucha fuerza, la imposibilidad de edificar sociedades democráticas sobre relaciones de género que eran de suyo antidemocráticas. Lo mismo es válido con otros sujetos o temáticas.

La ampliación de la concepción de democracia incluye la vida cotidiana, la escuela, el trabajo, las instituciones y organizaciones, y los espacios locales como área de relaciones igualitarias, de ampliación de los espacios públicos no estatales y de reconstrucción de las relaciones gobierno-sociedad.

¿Cómo son las relaciones de una familia democrática? ¿Cómo son las empresas democráticas? ¿Cómo son las escuelas democráticas? ¿Cómo son las instituciones democráticas, las organizaciones democráticas, las formas de vida democráticas?

La democratización supone en realidad:

- Una expresión cultural que toca las costumbres y las formas de construir consensos en las comunidades, de aceptar los disensos y de resolver conflictos;

- una expresión social que reivindica la importancia de los sujetos -personales y colectivos- autónomos, responsables y creativos, y

- una expresión política que institucionaliza procedimientos de participación y de toma de decisiones colectivas.

La educación ciudadana se relaciona también con los conocimientos necesarios para el ejercicio permanente de formas de control e iniciativa de la población en relación con las autoridades y el sistema político, cimentando el avance progresivo hacia la democratización de los niveles decisorios generales de la sociedad.

Sin embargo, los grados de apropiación de estas múltiples dimensiones de la democracia son notoriamente bajas en el tejido social, que aún no las visualiza, no las integra a su imaginario colectivo.

La respuesta más contundente a esta situación, en los últimos años, la han dado un conjunto de propuestas, experiencias, movimientos, y en general corrientes políticas y sociales, que apuestan a la educación de los ciudadanos como operadores y actores de las transformaciones necesarias.

La educación parece tener asignado un papel bastante claro y sin duda importante. Se supone que las necesidades, demandas y expectativas sociales forman naturalmente parte de los intereses e inquietudes de los educadores y de los políticos. Son insumos del planeamiento educativo y de los programas institucionales. Hacen concreto y aprehensible el discurso de la democracia.

Una necesidad social se configura así como correlato y funciona como un disparador de nuevos contenidos y prácticas educativas. Se convierte en posible objeto

de conocimiento pedagógico, en proyectos que incluyen la acción guiada de los participantes, como en este diplomado.

No sería posible educar para la democracia sin aportar contenidos que permitan identificar y diagnosticar situaciones, pues los problemas y necesidades sociales son los grandes convocantes de la acción ciudadana y permiten trabajar con la participación como objetivo educativo.

Difundir y analizar el aporte de experiencias de enseñanza-aprendizaje para la incorporación crítica de los contenidos, el manejo de metodologías y las formas de viabilización de prácticas renovadoras de personas y colectivos, son parte integrante del programa.

Cuando las personas realizan la experiencia de imaginar y diseñar circunstancias de la vida y construir un orden para vivirlas, las normas democráticas dejan de ser algo aprendido y se convierten en criterios para proceder en la vida, en lo cotidiano, en los ámbitos privados, en lo público.

Educar para avanzar a una nueva relación entre gobierno y sociedad civil, parte de una concepción de la ciudadanía, como un espacio de la esfera pública, donde grupos de carácter diverso intentan articular valores de solidaridad e instaurar una cultura de organización cívica, de cooperación y de seriedad en el ejercicio de derechos y deberes públicos.

En este proceso, son determinantes los criterios con que se manejan la cuestión de las organizaciones y movimientos sociales, las asociaciones civiles, los niveles gubernamentales y el espacio de interlocución, concertación y disputa entre Gobierno y sociedad civil.

Sin duda, la crisis de las formas más tradicionales de representación colectiva, cierta inoperancia de los "nuevos movimientos y redes", unido al formidable desarrollo de los medios masivos de comunicación, han desviado hacia éstos últimos gran parte de los esfuerzos educativos o sensibilizadores.

Las campañas responden bien frente al reto de la masividad, pero difícilmente contemplan la heterogeneidad y, sobre todo, sus posibilidades de desarrollar procesos educativos de largo alcance son todavía incipientes. Venden algo: una propuesta, un slogan, un comportamiento puntual. En eso son idóneos, pero generalmente los cambios que logran tienen que ver con un momento, un tema, o el consumo. No sustituyen la planificación educativa ni los interlocutores sociales o políticos.

Las organizaciones sociales, las asociaciones civiles, tienen en esta línea un gran papel que a cumplir. Son sujeto y protagonista de los procesos de educación ciu-

dadana; y para los educadores son interlocutores y multiplicadores valiosos, de eficacia previsible.

Parece necesario, por tanto, componer un marco conceptual y político que sustituya la visión limitada del asociacionismo (que lo restringe básicamente a una modalidad funcional de integración para la gobernabilidad estatal), por una concepción de asociatividad crítica, entendida ésta como control ciudadano del poder y como expresión del movimiento ciudadano en sí mismo.

Desde el campo educativo se discute si es posible pensar en el Estado mismo como sujeto de estos procesos de reelaboración de saberes, hábitos, procedimientos. La interlocución con el Estado sigue siendo cardinal. Descubrir y relanzar la cotidianidad, las interacciones sociales como campo de construcción democrática, no excluye al Estado y al sistema político. Los paradigmas tradicionales de la actuación política enfrentan la necesidad de procesar cambios acordes con la coyuntura. Los nuevos tiempos exigen modelos también nuevos de comportamiento social y político.

Primordialmente ahora, cuando la descentralización, la reforma del Estado y un conjunto de experiencias renovadoras en curso, colocan a los gobiernos locales, a los municipios, como instancias potencialmente favorables para la intervención ciudadana en la cosa pública, repensando incluso posibles formas de democracia semidirectas, y experimentando, a lo largo del Continente, con órganos o procesos de participación ciudadana en el diagnóstico, la planificación, las decisiones y aun la cogestión de algunas políticas.

Ni los ciudadanos, ni los políticos devenidos autoridades de gobierno, están necesariamente preparados, formados para maximizar estos procesos de participación y hacerlos eficaces, sistemáticos, propositivos. La acción educa, sin duda, pero no es suficiente. Es preciso manejar temas como planificación estratégica participativa, manejo de conflictos, aspectos sociopsicológicos, técnicas de grupo, análisis situacional, evaluación de impactos.

La democratización de la vida pública es un fenómeno multitemático y demanda un enfoque transdisciplinario.

La cultura democrática como marco referencial del acto educativo

> [...]La cultura democrática es el conjunto de actitudes, conocimientos y valores que posee y aplica un sujeto en su actuación social; es el conocimiento de las leyes, los derechos y

> obligaciones que ejerce un ciudadano cuando se relaciona con los demás en el ejercicio profesional, laboral político y organizacional, en una perspectiva de pluralidad y disenso aceptado, donde se tiende a la integración dinámica de las expresiones sociales e individuales del hombre (Antonio Alanís Huerta, en un documento realizado justamente para el IFE y publicado después por la revista *Contexto Educativo;* 16).
>
> [...]la cultura política y la cultura democrática, son parte de un proceso de acumulación y producción de experiencias, acciones y reacciones que vive el hombre, en su contacto cotidiano con los demás y con la naturaleza en sus diversos contextos. En otras palabras, la cultura y la cultura democrática son fundamentalmente producto de un proceso de interacción e impregnación colectiva de las experiencias de los individuos en la sociedad (Alanis Huerta, *op. cit.*).

El objetivo educativo es precisamente contribuir a desarrollar actitudes signadas por los valores de tolerancia, solidaridad, fraternidad, expresadas en comportamientos responsables y transformadores de la realidad. Envuelve procesos donde se aportan conocimientos, se brindan experiencias replicables, se analiza y reflexiona alrededor de los sentidos de la democracia en las relaciones sociales y políticas.

Fernando Bárcena en *El Oficio de la Ciudadanía* (1997) dice:

> Hemos dicho antes que, inspirada como está la democracia en elevados valores e ideales, sin embargo con frecuencia las prácticas democráticas se alejan de ellos, produciendo así un vacío entre los ideales democráticos que se formularon en los contextos que le dieron origen y la democracia real. Al mismo tiempo, fenómenos como el multiculturalismo, el ascenso de un fuerte sentido de "pertenencia" a la comunidad muy ligado, en ocasiones, a un sentido poco tolerante de nacionalismo, impone la necesidad de idear nuevos modelos políticos y de educación cívica[...]

Por su parte Osorio reitera, en varios de sus artículos, la importancia de relanzar la idea de una democracia deliberativa, que acepte como legítimos los disensos, las diferencias, la disputa y la controversia. Para ello propone una pedagogía pública, que actuaría como dispositivo cultural "que funciona al modo de un foro que hace audibles las disputas y contribuye a desarrollar las controversias de manera incluyente" (Osorio, 1998) para que la ciudadanía aprenda a tomar sus propias decisiones, a partir de los debates y contradicciones que atraviesan a la sociedad, y simultáneamente interpelar, incidir, disputar, las decisiones del gobierno.

"Es preciso reconocer que una democracia deliberativa requiere una moralidad política que no sea el dominio de los deberes impuestos, sino el de las responsabilidades a las que el sujeto cree que ha de responder y que considera justo asumir" (Etzioni, 1999).

La fundación de una cultura democrática es producto de la acción de un complejo de variables situacionales y procedimentales. Esta composición compleja desafía

a los paradigmas educativos más tradicionales e incluso a una forma o modo de entender la educación cívica sólo como transmisión de datos y mensajes cargados de información jurídica y simbolismo patriótico. Las cuestiones referidas a la inteligencia emocional, el aprendizaje como equilibrio entre el potencial intelectual racional y los montos de ansiedad o interés y emoción, son sin duda parte del debate operativo a la hora de concretar programas y currículos .

"[...]la cultura ya no es la cantidad de cosas sabidas, sino el conjunto de experiencias y esfuerzos que hacen de los hombres unos seres que se acercan a valores libremente admitidos" (MAHEU, René, texto de Octavio FULLAT, 1997).

"Si queremos formar sujetos capaces de utilizar y adaptar los conocimientos y la técnica del mañana es necesario enseñarlos a aprender ahora; si queremos que nuestros hijos tengan una sociedad más democrática y justa que la nuestra, es necesario formarlos en una cultura cívica y democrática desde ahora" (Roberto Alanís Huerta, *op.cit*).

La cultura política, que es una parte de la cultura democrática, refiere a una forma de actuar del sistema político y de gobierno, a un imaginario colectivo en relación a los mismos, y a la forma de relación interna y con la sociedad.

Estas formas influyen fuertemente sobre los demás ámbitos de interacción social, produciendo en ellos un "efecto demostración ". Cuando son autoritarias, aun insertas en marcos formalmente democráticos, proyectan una falsa legitimación del verticalismo, del poder ejercido en forma no democrática. Algo similar sucede con la corrupción: si es visible y generalizada, la población comienza a "normalizar" los actos fraudulentos, la falta de transparencia. Se contagia o acepta con cierto fatalismo, integra antivalores a la cultura ciudadana.

Las culturas cotidianas de la sociedad civil no son sin embargo mero reflejo de las esferas políticas: interactúan con las mismas, pero tienen sus propias lógicas e historias, a veces a través de la estereotipación de funciones, y traducen la separación tajante que se impuso durante mucho tiempo entre los ámbitos públicos y los privados o íntimos.

Las variables constitutivas y los indicadores de una cultura democrática son, no obstante, las mismas en ambos niveles. Conviene reseñarlas brevemente porque son ejes de la planificación educativa correspondiente.

a) *El poder y su forma de ejercicio* constituyen un núcleo fundamental en el análisis y reconstrucción permanente de una cultura democrática. Es tal vez una de sus variables principales. El poder en una categoría de ordenamiento de la sociedad, es un "dato" que va más allá de los adjetivos malo o bueno: pertenece al

nivel de fenómeno social, dado por las características organizativas de la sociedad y sus unidades o esferas. La manera en que se ejerce (poder-dominación o poder-responsabilidad) es lo que importa y refleja el tipo de sociedad y de relación al interior de ella.

La participación social y política es un instrumento de resignificación del poder, y en esa medida, su incremento y calificación devienen objetivos pedagógicos.

En uno de los materiales de lectura del paquete didáctico (Eslabones de la Democracia) este tema de la resignificación del ejercicio del poder, para convertirlo en instrumento de construcción colectiva de derechos, se concreta en áreas de trabajo municipal participativo.

No es sencillo, desde un programa educativo, transformar el ejercicio del poder, salvo que éste asuma la integralidad de la temática, incluyendo contenidos y prácticas referidas a los cambios actitudinales, incorporando metodologías que instalen el aprendizaje. Algunas experiencias educativas avanzan en una teoría del cambio de los satisfactores, de regularización de acciones reparadoras, etc. El análisis de las prácticas sociales solidarias y de los conocimientos que las respaldan; las herramientas metodológicas para la construcción de conductas participativas y para la asunción de decisiones y liderazgos en forma democrática y colectiva, son parte de los aprendizajes que se espera conseguir.

Estas dimensiones constituyen un reto pedagógico que alumnos y docentes deberán enfrentar en cada módulo.

b) *Los derechos humanos* son sin duda otra de las variables constitutivas de una cultura democrática, determinan la convivencia democrática y en el programa se ubican centralmente como tema vinculado a la revisión de la ética global e individual. La cuestión del poder como elemento de asimetría en las relaciones sociales genera una hipótesis básica: que el ejercicio democrático del mismo está ligado a la vigencia y ampliación de los derechos humanos .

Los parámetros de respeto de los mismos, su ampliación continua hacia las situaciones cotidianas, y las relaciones interfamiliares, operan también como indicadores de avance de las culturas democráticas para la evaluación de avances de una comunidad.

c) *El ejercicio de una ciudadanía activa*, comprometida, es otro elemento clave. Sus manifestaciones son un indicador de medición sustantivo del avance de las culturas democráticas.

Los escenarios locales, donde se están produciendo experiencias interesantes de relación de los municipios (y otras áreas de gobierno descentralizadas), con una

población que ejerce control ciudadano, es consultada, propone y a veces decide, son especialmente tratados en el material de apoyo, pues aportan pistas de reformulación de la práctica de ciudadanía.

Las iniciativas ciudadanas relativas a políticas o programas sociales; que en lo local están funcionando a veces como espacio de corresponsabilidad entre los municipios y la población, indican el fortalecimiento de los valores de solidaridad que sin duda son propios de la cultura democrática.

Esta temática está incorporada en la colección de materiales que integran el paquete de lecturas referidas a lo municipal (Eslabones para la democracia, IFE-Cesem).

d) *La participación social y política*, que da cuenta de la existencia de una cultura democrática, es en realidad un indicador de la misma. Es parte indisoluble, consecuencia de las otras variables constitutivas: transforma el poder, es un dato significativo de un ejercicio ciudadano comprometido, y es imprescindible para la defensa y ejercicio de los derechos humanos.

Probablemente un programa dirigido a la formación de educadores para la democracia, sea en muchos aspectos una pedagogía de la participación.

e) El diálogo, la existencia de hábitos y canales de concertación para llevar los disensos a los consensos, son otros indicadores clave en el análisis de la calidad democrática de las culturas (los ámbitos locales son especialmente favorables en un estudio de este tipo).

Las formas de pensar y dar solución a los problemas de organización de la sociedad son diferentes y a veces antagónicas entre los actores involucrados. Por eso en cierto sentido, la participación es consecuencia de los disensos, ellos la hacen necesaria.

Es importante tener siempre presente que las reglas del juego son muchas pero, a nivel de régimen, la regla primaria es la que decide cómo decidir, la que establece un método de solución de conflictos, un método basado en el diálogo plural y respetuoso.

El ejercicio de la democracia implica la aceptación de la diferencia, de la pluralidad ideológica y étnica. Es preciso enseñar y reconocer que el ejercicio del poder es limitado; acotado por los límites entre el consenso y el disenso de los grupos sociales.

El consenso no impide el conflicto, pero el conflicto "dialogado" fortalece a la democracia. Con referencia específica al ejercicio del poder, Giovanni Sartori

establece con precisión que "el consenso que verdaderamente es condición necesaria, es el consenso procedimental, el convenir sobre las llamadas reglas del juego" (Sartori, 1997).

¿Cómo se consolida entonces la cultura democrática? Ante todo hay que reestablecer las capacidades comunicativas y argumentativas en la sociedad y de los ciudadanos; hay que devolverle a la palabra su peso significante en las relaciones sociales, retomando el buen debate.

Se necesita un esfuerzo a largo plazo, que demanda la voluntad de toda la sociedad y de sus instituciones; y que se involucren las mayorías en los asuntos y temas que afectan las condiciones de vida de las personas e inciden en las políticas públicas.

La cultura democrática es una forma de ser y hacer de las personas y las sociedades. Incluye por tanto la acción, el pensamiento y el sentimiento; forma parte de una comprensión mucho más universal de los derechos y deberes humanos.

La educación para la democracia incluye, en el programa del Diplomado, indicaciones para intervenir con una nueva forma de "hacer sociedad", a partir de promover cambios positivos en la sociabilidad y en los modos de construir relaciones sociales en la base misma de la sociedad. Incluye la dimensión de Proyecto –a dónde queremos llegar–, y la de Medio –qué caminos escogemos para alcanzar este objetivo.

Los educadores necesitan aprender y enseñar a involucrarse, a ser responsables, a ser solidarios y a actuar con fundamento y conocimiento. En última instancia, de eso trata la educación para la democracia y este diplomado en concreto.

5. Los desafíos de la construcción de ciudadanía activa

La "ciudadanía "es una categoría de relación en un sentido múltiple: pero fundamentalmente refiere a la relación del ciudadano con "la cosa pública" con el gobierno, con el Estado. Desde otro punto de vista el ciudadano se relaciona históricamente con la ciudad (la polis): ésta conforma el espacio del ágora o debate democrático y representa hoy un reto a la responsabilidad ciudadana, que conduce a la propuesta contemporánea que habla de "derecho a la ciudad" como apropiación responsable de la misma por sus habitantes (de sus espacios, sus servicios, sus políticas, su infraestructura).

Estado y sociedad democráticos se construyen mutuamente sólo en el espacio ciudadano. El reto es formar ciudadanos para la constitución de sociedades que sean, al mismo tiempo el sostén y la contraparte de Estados democráticos.

El desafío de avanzar en la construcción de un Estado democrático exige de los ciudadanos, de las organizaciones que los ubican en sus diferentes funciones, el desarrollo de capacidades y saberes, incluso instrumentales, para incidir efectivamente en las políticas públicas.

La finalidad es la constitución de sociedades que sean, al mismo tiempo, el sostén y la contraparte de Estados democráticos.

El sistema político agrega y articula, no sin dificultades, los intereses, las identidades e instituciones, y la sociedad civil se inserta en los espacios públicos a través de la participación de actores individuales y colectivos, inmersos en una difícil democratización de la vida política.

La importancia de trabajar para ampliar y mejorar el campo del ejercicio ciudadano, especialmente referido a las políticas públicas y las agendas ciudadanas es más evidente si admitimos que todo un "conjunto de procedimientos estandarizados", identificados con el sistema político, ha ido entrando en una condición de falta de credibilidad y funcionalidad, configurando situaciones de crisis (de los políticos y de la política) y produciendo riesgos de bloqueo institucionales.

La educación ciudadana se vuelve protagónica a la hora de desarrollar modelos, instrumentos, temáticas, aptas para que los ciudadanos puedan, en el ejercicio de sus derechos y obligaciones, manejar adecuadamente, con solvencia técnica, la confrontación de ideas y proyectos para la construcción de consensos.

La educación para la democracia prevé procesos encaminados a reproducir y recrear en los sujetos los valores ético-sociales de la cultura democrática. Esta línea atraviesa las distintas temáticas y se vincula con las temáticas de estudio previstas y con las acciones que se encomiendan a los participantes.

Participación ciudadana como factor de cambio y democratización

El documento de la UNESCO "La gestión participativa", plantea la siguiente tipología sobre el significado del término participación:

- Como asistencia a reuniones o recepción de informaciones.
- Como consulta, a través de la cual se pueden expresar las opiniones, pero sin tener poder de decisión.
- Como ejercicio del poder.

La tercera definición "potencia el fortalecimiento de la sociedad civil". Propiciando un ejercicio protagónico de la ciudadanía, que asegura su intervención en las decisiones relativas al desarrollo, siendo la motivación de la participación la certeza de la obtención de algo concreto que mejore la condición individual y colectiva.

En la misma línea, estamos hablando de participación como la acción de tomar parte, con características de cierta permanencia, en decisiones y acciones que atienden a la sociedad, o aspectos específicos del tejido social, y que se expresan en las condiciones, la definición de normas y los estilos de vida en la comunidad.

Nos referiremos entonces a la participación como sistema de actitudes, acciones y decisiones que operan sobre el tejido social: es siempre una categoría compleja, que supone subjetividad y relación con otros, con el medio. Supone también un triple cambio: en la persona participante, en la situación sobre la cual interviene y en la sociedad.

Las definiciones en torno a la participación ciudadana, tienen limitaciones serias desde el punto de vista epistemológico y desde su contextualización y operativización.

Se podría señalar que, en tiempos de ampliación del espacio público, de emergencia de la sociedad civil, de reconocimiento de nuevos ámbitos de interacción, el concepto, y las propuestas consecuentes sobre participación ciudadana despegan con dificultades del nivel de slogan, evidenciando precariedades importantes.

Muchas campañas de educación pública, llaman a partícipar, pero no necesariamente plantean o logran respuestas participativas consistentes. En general, la participación muestra cierta permanencia en el tiempo. La permanencia o continuidad, así como la intervención en niveles de decisión y ejecución; diferencian este concepto de "participación" de las ideas de "movilización" o "involucramiento", que están asociadas y con las que a veces se la confunde.

La participación, presume a una persona o grupo relacionándose entre sí o con otros, en el marco de una situación determinada; es intencional y busca objetivos. Cualquier tipo de participación es una variable de cambio en la "foto" de esa

situación: se establece un movimiento que pone en contacto a diferentes actores, más allá de los resultados de ese movimiento, la "foto" ya no es la misma. Y los actores, al participar, cambian junto con la situación.

Es en sí misma una categoría de relación y de cambio; como acción social y política forja ciudadanía y por lo mismo, es también un elemento indisoluble de la democracia. A través de ella se concreta la ciudadanía civil asociada a derechos propios de la libertades individuales como la libertad de palabra y de pensamiento; y también la ciudadanía política que se expresa nitidamente en el derecho de participar, como elector o como candidato en las instancias electorales que prevé el régimen democrático.

La participación es parte también de la ciudadanía social que refiere a los derechos relativos a la calidad de vida tales como un medio ambiente sano, acceso a la salud, la cultura y los servicios básicos, la educación, la vivienda decorosa.

Rodrigo Borja la concibe como elemento medular: "la democracia es la conjugación del verbo participar en todos sus modos, tiempos, números y personas. La democracia es participativa. La sustancia de la democracia es la participación. La participación es un importante componente del desarrollo humano, pues permite la realización de las capacidades, vocaciones y aptitudes de cada persona".

Pero, más allá de las diversas definiciones y de la aceptación teórica generalizada en cuanto al papel estratégico de la participación ciudadana, la práctica activa de participación es en realidad escasa y todavía muy apoyada en la demanda.

Por eso, la educación para la democracia encierra necesariamente temas y métodos para instrumentar nuevas formas y modelos, tendientes a que la participación ciudadana se vuelva un acto cotidiano, e incida realmente en las decisiones que organizan la vida en sociedad.

La participación social, cuando opera sin intervención significativa en los espacios públicos, tiene más que ver con la solidaridad, el sentido de lo colectivo, las redes de sentido y la identidad y pertenencia del tejido social.

En general las definiciones y las valoraciones sobre la importancia y valor o beneficio democrático de la participación coinciden, aun sin ser idénticos. Los contenidos, objetivos y alcances que se atribuyen, primordialmente a la participación ciudadana varían de acuerdo con los emisores.

Pero, más allá de estos debates, ya se señalaron las dificultades que todas las sociedades experimentan para lograr una participación responsable, activa, permanente, y eficaz, de grandes franjas de la población.

La reivindicación, que demanda acciones o reclama la atención de las autoridades sobre algún problema, fue durante mucho tiempo la forma de participación más frecuente. Las organizaciones sindicales, campesinas, etc. fungían como formas de representación colectiva y mediatizaban la participación directa continua: las instancias colectivas suponían participación al interior del movimiento u organización correspondiente, o en momentos de movilización e interpelación.

La crisis de este tipo de organizaciones y de los modelos de participación que los caracterizaba; la emergencia de nuevos movimientos sociales, de distintos tipos de asociaciones civiles, como los organismos no gubernamentales, y sobre todo, los cambios contextuales, produjeron nuevos modelos operativos y nuevas reflexiones y propuestas alrededor de los objetivos y funciones de la participación.

Durante una breve etapa, se instaló en la sociedad y en la teoría social cierto predominio de corrientes que planteaban la participación sólo en pequeños grupos o en organizaciones autogestivas, pregonando la "ajenidad" con el Estado como principio, y la autogestión de las necesidades como método. Una fuerte crítica a los "aparatos" de las organizaciones tradicionales, y al sistema político, formaba parte también de los argumentos esgrimidos.

Más allá de la validez de algunas de esas experiencias, en algún contexto y momento, las consecuencias sobre la ampliación de una cultura democrática de este modelo de participación y funcionamiento societal, así como la edificación de condiciones para un Estado también democrático (sin el cual no hay sociedades democráticas) fue sin duda baja.

Ya en la década de los ochenta, la globalización, las transformaciones en el mundo del trabajo, la irrupción de la descentralización, la reforma del Estado, y los profundos cambios políticos mundiales y nacionales abrieron el camino a un replanteo de todas las formas de organización y acción social y política. Colocaron en la agenda temas nuevos o con renovada pujanza, el crecimiento de situaciones de exclusión, el medio ambiente o las cuestiones de género, o los fenómenos de violencia creciente. Paralelamente, los espacios locales cobraron importancia y destaque estratégico: como sitio de recuperación de identidad e interacción y como ámbito de participación y reconstrucción democrática.

La participación se integró al pensamiento y al funcionamiento equitativo del sistema en el mejor de los sentidos, dejó de ser percibida por muchos sólo como reivindicación o protesta, y se resaltaron sus cualidades de construcción de viabilidades, eficacia, capacidad de propuesta y control. Se convirtió en insumo importante para la gobernabilidad. Entró así, al menos en el discurso, por la puerta principal.

BEST COPY AVAILABLE

Existen, y se multiplican, experiencias de participación en las políticas sociales, en el quehacer municipal, en los programas y definiciones de los grandes movimientos internacionales como el feminismo, los ecologistas, hábitat, etc. Las agendas ciudadanas son un avance interesante.

Pero todavía la participación es ampliamente minoritaria y muy referida casi siempre a grandes problemas o a demandas puntuales según el caso. En la práctica, no impregna todavía a la cultura cotidiana, pública o social.

La participación, como el saber, no es necesariamente natural; se promueve, se facilita, se anima. Es un objetivo educativo, y en el diplomado es uno de los retos pedagógicos más importantes.

Narrar, referir, mostrar, contemplar, observar, leer, construir textos, mensajes, elaborar cursos de acción, construir operaciones, formar y deconstruir conceptos, resolver problemas, elaborar, hacer ejercicios intencionales, repetirlos, aplicarlos, innovar, etc. no son sólo formas aplicables a los aprendizajes de los conocimientos. También se pueden aplicar al ejercicio a lo largo de la vida del aprendizaje de la convivencia y de la participación ciudadana, de la solidaridad y el trabajo coordinado.

¿Es posible educar para la participación?, ¿cómo calificarla, o sea, lograr que se ejerza responsable y eficazmente?, ¿cómo se enseña y cómo se aprende a participar?, ¿cuáles son esos instrumentos, esos conocimientos?, ¿a que refieren?, ¿cómo se integran a un programa educativo?

Estas interrogantes son temas de estudio y debate en el campo de la educación, en las ciencias sociales y en el sistema político. Las preguntas son además pertinentes, porque el Diplomado, más allá de cada área temática contemplada en los módulos, transita por el desafío de aportar elementos para enfrentar la pasividad y animar, enseñar a participar.

Una finalidad clave en este diplomado es justamente que los participantes puedan impulsar a los ciudadanos para que participen y sepan educarlos para calificar esa participación, de modo que contribuya simultáneamente a la resolución de problemas o consecución de objetivos, y a forjar comportamientos y actitudes de responsabilidad ciudadana y crecimiento democrático.

La participación es el ejercicio de esta responsabilidad ciudadana, para lo cual es preciso trabajar pedagógicamente de modo de viabilizar la capacidad crítica que deviene de la posibilidad de pensar analíticamente; la capacidad de cooperación aprendida en prácticas de colaboración en el logro de objetivos comunes,

y la capacidad creativa y reflexiva, que desarrollan el pensamiento crítico y la innovación.

El contenido y los métodos de la pedagogía de la participación están diseñados para apoyar a los individuos en el procesos de adquisición de destrezas, conocimientos, actitudes y comportamientos que son necesarios para tener acceso a las decisiones sociopolíticas y para ampliar el inventario de las oportunidades de participación existentes y mejorar su desempeño.

La responsabilidad, que es el componente básico de la participación, supone siempre "responder por algo o por alguien", la sensibilidad hacia las dificultades del entorno, la capacidad de indignarse y actuar. Involucra aspectos de conducta, de actitud, emocionales y culturales. El ciudadano que participa activamente, se siente y se hace responsable de alguien o algo: los jóvenes, la ciudad, la pobreza, las violaciones a los derechos humanos.

La responsabilidad social alude a comportamientos sociales de grandes franjas, es de expresión compleja y diferenciada y desde el enfoque de educación para la democracia, supone algún grado de cooperación activa o pasiva entre ciudadanos y Estado, construye corresponsabilidad.

No es posible hablar de responsabilidad sin vincularla también a los resortes alrededor de los cuales se constituye la participación o el involucramiento de la población en "la cosa pública". Un proceso educativo deberá tomarlos en cuenta. Un nivel de análisis necesario refiere entonces a la identificación de otros factores detonantes de la participación, y a las actitudes de base emocional que tienen capacidad de provocarla.

El gran educador Paulo Freire sostenía en sus talleres, el papel esencial de la sensibilidad en la formación de esa responsabilidad. Al desarrollo intencional y sistemático de la sensibilidad le llamaba muchas veces pedagogía de la indignación y proponía brindar al educando "oportunidades " planificadas de ver lo injusto, lo incorrecto, lo que estaba mal, analizarlo y plantear alternativas de acción participativa.

El impacto de la injusticia o las necesidades, combinados con la educación valoral, y los nuevos conocimientos, es lo que produciría el cambio actitudinal y de comportamiento. Freire hablaba también de la pedagogía de la esperanza, que es la que rompe el fatalismo paralizante, y plantea que los cambios, las mejoras, los objetivos son posibles "sólo si cuestan trabajo". Es preciso tomar en cuenta esta última pista: el educador facilita el encuentro emotivo-intelectual con la situación

de partida, pero induce a diseñar una situación de llegada, y una estrategia de acción para alcanzarla.

Desde un punto de vista más operativo, parece haber en principio tres grandes claves que operan como convocantes eficaces de la participación:

La necesidad-problema. La gente se mueve y se conmueve alrededor de necesidades, que se configuran como problemas en un sentido amplio (los problemas que reúnen las características nucleadoras de las que hablamos son considerados obstáculos, y pueden ser resueltos o mejorados). Nadie se mueve, al principio, o muy pocos lo hacen, "porque quieren participar", o porque lo consideran un derecho en abstracto. De alguna manera la necesidad o problema debe tocar una área concreta, tal vez cotidiana, pero no necesariamente, que convierte la participación en una oportunidad de solución, grupal o comunitaria.

Por eso es tan importante estructurar las experiencias del plan educativo-estratégico sobre "problemas", combinando los que el educador vea como tales y los que sectores de la población priorizan; los de más ágil y sencillo tratamiento, con otros que, aunque convocan a la gente son de definición más dificultosa. No hay participación sin avizorar la esperanza de resolver problemas. Hay que aprender y enseñar a elegirlos.

Algunos problemas de acción y solución rápida, aunque sean pequeños, si aportan visibilidad a la acción participativa, refuerzan su legitimidad y por ende, valorizan la función que la participación tiene en los resultados obtenidos. En el enfrentamiento de problemas más complejos que exigen más tiempo, más recursos, más concertaciones entre intereses en conflicto, es preciso justamente desatar procesos de reflexión y el recurso de apoyarse en un "saldo positivo", como el que dan esos otros problemas resueltos colectivamente.

La pertinencia que las personas le asignen a la participación se une casi siempre a esta idea de dar respuesta a necesidades o problemas, que puede referirse a condiciones materiales no resueltas, a otras que se aspiran a crear, a una situación perjudicial que se estima solucionable. Estas situaciones pueden referirse a problemas del grupo o a problemas de òtras personas o grupos, generalmente en situación de desventaja. La solidaridad es un componente de la educación valoral que está en la base de una cultura democrática.

El "placer o el disfrute" que se genera en algunos tipos de programas o acciones, muchas veces colectivos, cuyo sentido se encuentra en la gratificación de la tarea: por ejemplo las actividades culturales, lúdicas, es otro de los resortes más

valiosos que convoca a las personas, y que deben ser identificadas para planificar las prácticas educativas más efectivas.

La construcción de sentido. Éste es un resorte diferente, menos amplio en cuanto al tipo de personas que responden a él, pero igualmente importante. En un momento histórico en el cual han colapsado muchas de las redes de sentido de distinto orden (la familia tradicional, las utopías puestas en duda, algunos valores religiosos y patrióticos, etc.), hay franjas de población que encuentran su sentido a través de actividades participativas, siempre que éstas se expresen en resultados concretos (porque la "pérdida " del mañana como realización de sueños personales o colectivos dificulta, a veces, la identificación con fines de largo alcance).

La búsqueda de sentido puede darse en muchos jóvenes a quienes parece faltarles su "causa", o su grupo de acción desinteresada; o los adultos mayores, también solos, sin perspectivas y escasa participación en las sociedades modernas. Por eso, el "sentido" opera como estímulo a la participación, especialmente en relación a políticas sociales o a la acción que genere muy visibles resultados para sectores en desventaja social, o también en actividades culturales referidas a estos sectores.

Las reflexiones en torno a la democracia como cosmovisión, a la cultura democrática, a la construcción de ciudadanía activa y finalmente a la participación ciudadana como categoría dependiente y variable de acción de las tres anteriores, constituyen sólo un marco conceptual, de referencia y operativo, que se aporta como introducción a los grandes ejes transversales del programa.

6. EL MARCO PEDAGÓGICO

Los modelos pedagógicos expresan aquellas concepciones y acciones, más o menos sistematizadas, que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo. En su calidad de "construcción teórica" permiten situarse en la complejidad de lo real, y de lo real pedagógico, y dar cuenta de cómo se ubican los distintos actores para comprender, explicar y justificar los procesos y las interacciones que se ponen en juego en una situación de proceso educativo" (Gatti, Congreso pedagógico de La Habana).

Los contenidos teóricos no están fuera de él: interaccionan con herramientas, metodología, didácticas y criterios organizativos, y actúan como sostén del sistema.

Se optó por un modelo flexible, que actúe como marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades de la puesta en práctica, e introducir las correcciones necesarias.

Los componentes sistémicos del modelo

· *Las grandes definiciones teóricas conceptuales* en torno a la democracia y la educación, ambas como fenómenos sociales y como quehacer humano. Esta doble referencia es clave en la metodología dialéctica elegida. El estado del arte en relación a la crisis y renovación democrática es también substancial en este marco. En el apartado referido al Marco Conceptual se identifican en grandes líneas las definiciones teórico conceptuales y relacionan en todos sus ejes componentes, el concepto específico de la categoría y su dimensión como objeto educativo, es decir, define los temas centrales en este diplomado, articulando democracia y educación, y organiza los elementos de tipo teórico, operativo e instrumental.

· *Las definiciones concretas referidas a la estrategia de formación*, incluyendo la determinación de los agentes estratégicos y el diseño del perfil-producto de los participantes. El núcleo de la estrategia de formación pasa en este caso por la naturaleza misma de una programación abierta y dirigida ante todo a habilitar a los participantes para el diseño de procesos educativos (finalmente lo que se aprende aquí es a educar...). Como en la mayoría de los cursos a distancia, se optó por la doble coordinación académica y operativa y por una organización modular cuyos contenidos y metodología favorecen el pasaje a la acción. En relación a los sujetos también hay una clara opción estratégica que prioriza la capacidad de reproducción o multiplicación a partir de los perfiles que convoca y de la misma definición de "formar formadores" (que acota el universo). Sobre todo apuesta a fortalecer y potenciar los recursos locales del IFE y los espacios locales como pivote de trabajo y coordinación.

En lo referente al perfil "de llegada" o final, de los participantes, el modelo provee y prevé que adquiera y pueda usar autónomamente los conocimientos necesarios para entender, debatir, interpretar y vivenciar la democracia, para enseñarla, para actuar directamente sobre sus marcos situacionales, para animar procesos de participación y desarrollar proyectos educativos práctico-teóricos. Este perfil se plantea explícitamente en el proyecto, armado sobre dos indicadores: la incorporación de herramientas teóricas y metodológicas, y la capacidad para diseñar y llevar a cabo acciones de educación ciudadana con fines específicos.

La explicitación de los supuestos e hipótesis pedagógicas que sustentan el diplomado, forma parte del modelo pedagógico también. Sobre algunas de ellas ya hablamos. La hipótesis principal es la que vincula la ampliación de la democracia con la educación y construcción de una ciudadanía activa y su variable fundamental: la participación ciudadana. Otra hipótesis dice que si la educación cívica sigue reducida a una materia escolar, o un período electoral, las posibilidades de forjar una cultura democrática vigorosa son escasas.

· *Las estrategias metodológicas y didácticas* relacionan la capacidad de aprendizaje con la calidad de los contenidos, la docencia y los materiales didácticos y especialmente con la adecuada combinación teórico práctica, y el reconocimiento y la integración de los elementos del contexto personal y grupal a la planificación de las prácticas y el análisis conceptual. La secuencia: 1) partir de la práctica, 2) analizar, 3) reelaborar información teórica y 4) volver a la práctica reflexionada, recupera la concepción de metodología dialéctica.

· Las definiciones relativas a los aprendizajes obtenidos pueden completarse con la propuesta general de fines, los principios ejes del currículo, y el listado de actividades interconectadas.

Los supuestos teóricos en relación al aprendizaje

- Lo más importante en una situación educativa, no es lo que se enseña, sino lo que se aprende. El alumno es el elemento activo; el docente sólo un facilitador.
- En un proceso educativo se verifican múltiples aprendizajes simultáneos.
- El aprendizaje implica siempre una modificación en los esquemas referenciales y comportamentales del sujeto.
- Es un proceso dinámico, pero no lineal.
- Dada la vertiginosa velocidad con que se renuevan los conocimientos, lo más importante es aprender a aprender.
- Todos pueden aprender, pero hay factores que facilitan o retardan los procesos.
- Es necesario respetar los estilos y los ritmos particulares de aprendizaje.
- La planificación pedagógica debe articular los criterios lógicos con los psicosociales, y establecer una secuenciación flexible que facilite la contextualización de los aprendizajes.

Las implicaciones pedagógicas de la "formación de formadores"

Asimismo, la opción estratégica de privilegiar la formación de formadores, como naturaleza y fin especifico del Diplomado, se respalda en una pedagogía de la formación que apunta a la des-sujetación. Por eso apuesta a la libertad responsable, al apoyo, aporte teórico metodológico y, al mismo tiempo a la no directividad.

Los grupos de formación funcionarán y se coordinarán en las Juntas Distritales bajo esta modalidad no-directiva, que oscila permanentemente entre dos dimensiones: como grupo de aprendizaje, que recibe y reelabora contenidos y propuestas de acción, preguntas etc. Por otro lado, como grupo de formación y para la adquisición de determinados conocimientos y/o destrezas; que reflexiona sobre la tarea educativa y la relaciona con sus avances y retrocesos, para lograr aprendizajes en los otros.

Los supuestos teóricos que respaldan la planificación del diplomado son coherentes con la idea de no directividad y sostienen que:

- No es posible escindir teoría y práctica, aula y sociedad, historia y proyecto.
- La formación no se confunde ni con la enseñanza ni con el aprendizaje; pero la enseñanza y el aprendizaje se integran como soportes de la formación.
- Los docentes, los libros, las experiencias, son los mediadores.
- Los dispositivos pedagógicos preverán algunas instancias grupales y deben ser predominantemente innovadores y metaanalíticos.
- La formación tiene que ver con toda la persona: con lo intelectual y con lo afectivo, con lo consciente y con lo inconsciente.
- La formación se inscribe en una historia individual, que está atravesada por múltiples determinaciones: familiares, institucionales, generacionales, societales.
- La reflexividad promueve la autonomía, la coherencia y el compromiso.

Los principios-ejes para diseñar el currículo

La democracia se concibe como un ambiente de coexistencia creado entre todos, e implica:

a) Una operatividad política: rediseñar la acción ciudadana desde una convicción de equidad e inclusión universal.

b) Un compromiso pedagógico: construir juntos los saberes y las capacidades necesarios para ejercer una ciudadanía plena.

En el siguiente cuadro se reproducen textualmente las acciones interconectadas que plantea el Proyecto.

Apoyar la incidencia de una ciudadanía responsable en las políticas públicas.	Que el individuo se descubra a sí mismo como el objeto y sujeto de la ciudadanía.
Aprender a organizar las prácticas de la ciudadanía.	Identificación de los ejes fundacionales de una nueva cultura ciudadana.
Reconstrucción del vínculo social y de la confianza ciudadana en él: partiendo del reconocimiento de los intereses de los distintos, propiciar la dialéctica del encuentro en el espacio público común.	Reconocimiento del horizonte actual para una refundación identitaria del "nosotros": desde una equidad concreta más que mediado por categorías abstractamente universales.
Asumir y enseñar la práctica del empoderamiento, desde el reconocimiento de las inequidades fácticas: de clase, de género, étnicas generacionales, etc.	De-construcción de las cristalizaciones y monumentalizaciones (ideológicas y prácticas). Que impiden abrir la imaginación ciudadana.
Apropiación de medios, canales y lenguajes para la comunicación ciudadana. Incidencia activa frente al poder de los mass media, vigilancia ciudadana, flujos de información alternativa.	Recuperación de la sensibilidad ciudadana a través de la puesta en práctica de viejas y nuevas virtudes cívicas: solidaridad, pertenencia al medio ambiente, consideración de los más desfavorecidos, etc.
Pensar y respetar la lógica de los nuevos movimientos sociales: identificar las vertientes y dinámicas de las energías sociales y potenciarlas de manera consciente.	Recuperación y/o construcción de referentes simbólicos colectivos para la definición de una nueva ciudadanía –operativa y profunda.
Generar en todos los espacios públicos la práctica de diversas formas y valores de la vida democrática: directa, representativa, plural, tolerante, inclusiva.	Asunción íntima y cotidiana de los significados y las prácticas ciudadanas.
Identificar y difundir estrategias para potenciar la participación ciudadana informada, responsable, crítica y segura de sí.	Desarrollo y despliegue de nuevas capacidades ciudadanas: crítico-reflexivas, propositivo-creativas, autogestoras, vinculativas.
Generar de manera sistemática espacios cada vez más amplios de respeto a los derechos humanos y a la dignidad y valor intrínseco de las personas.	

BEST COPY AVAILABLE

Como puede constatarse, de los ejes y del diseño surge una doble expectativa en relación con los participantes.

En la lógica de "agente multiplicador" se aspira a que el alumno sea capaz de proyectar, producir, coordinar eventos o programas de educación de otras personas de la comunidad. La lógica pedagógica contenida se apoya en tres consignas clásicas:

- Trabajar cooperativamente en la construcción de nuevos conocimientos.
- Utilizar el conocimiento existente para construir nuevos conocimientos.
- Desarrollar destrezas metacognitivas que facilitan la transferencia de conocimientos adquiridos previamente a nuevos contextos y a nuevos problemas.

En la perspectiva de su acción como animador, se aspira a que adquiera destrezas, y asuma la tarea de generar espacios, identificar estrategias, aprender a organizar las prácticas de participación ciudadana, etcétera.

Instrumentos de evaluación

Si la evaluación es siempre una tarea compleja, en el caso de cursos a distancia, con todas las características particulares que la modalidad y masividad le imponen, es aún más dificultosa y al mismo tiempo mucho más necesaria, ya que podría sentar criterios para el diseño de actividades similares del IFE, que tiene el desafío de la amplia cobertura que debe dar con sus programas.

Para diseñar más afinadamente la evaluación se formulará de una pauta como la que sigue:

- ¿Para qué existe este proyecto o programa?
- ¿Qué cambios debe lograr en los participantes? O sea ¿cuáles son las nuevas o incrementadas capacidades, que deben ser medidas, no para calificar al participante sino al proyecto? ¿Cuáles son los cambios actitudinales esperados y cómo se manifiestan?
- ¿Qué cambios deberían evidenciarse en el entorno de las Juntas o de los participantes?
- ¿Cuáles son los principales productos y servicios que debería generar?
- ¿Cuál es la especificidad de este proyecto en relación a la misión institucional?

- ¿Qué restricciones y posibilidades otorga el marco situacional?
- ¿Cuál es la percepción de los distintos actores, en torno a los logros y dificultades?
- ¿ Cuál es la cobertura prevista?

En este tipo de proyectos suelen presentarse dificultades para medir, periódica y permanentemente, el logro de resultados, según parámetros establecidos y acordados con antelación, de modo de operar con las medidas y transformaciones que sean pertinentes.

Por ese motivo, se optó por diseñar un modelo de evaluación que tomara en cuenta la complejidad y los alcances del proyecto, con un enfoque mixto –cuanti y cualitativo– que privilegie los aspectos de mejoramiento de los participantes en términos de un desarrollo humano democrático, tanto como en sus capacidades de diseño y propuesta pedagógica en los campos temáticos del currículum. Para ello, se trabaja ahora en la terminación de una propuesta de enfoque humanista, que utilizará como instrumentos de medición, tanto la estadística como el análisis hermenéutico. En todo momento, las tres instituciones involucradas contarán con un marco flexible y abierto, donde se irán monitoreando de manera conjunta las actividades del diplomado. Este proceso culminará con un taller de participación amplia, donde se evaluarán, tanto los productos formales del diplomado –los proyectos educativos elaborados por los participantes– como los procesos de planeación-realización interinstitucionales que tengan lugar para lograr los objetivos del proyecto.

Bibliografía

ARREDONDO, Martiniano, *et al.* (1979), "Notas para un modelo de docencia", en: *Perfiles Educativos*, núm. 3, enero-marzo, México, CISE. UNAM.

BEILLEROT, Jacky (1996), *La formación de formadores*, Argentina, UBA/ Novedades Educativas.

BLANCHARD, Claudine (1996), *Saber y relación pedagógica*, Argentina, UBA/ Novedades Educativas.

BRUNER, Jerome (1990), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.

CAMILLIONI, Alicia, *et al.* (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Argentina Editorial Paidós.

COLOM, Antoni y J.C. Melich (1994), *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Editorial Paidós.

CULLEN, Carlos A. (1997) *Crítica de las razones de educar*, Argentina, Editorial Paidós.

ETZIONI, Amitai (1999), *La Nueva Regla de Oro. Comunidad y Moralidad en una Sociedad Democrática*, Barcelona, Paidós.

FERRY, Gilles (1997), *Pedagogía de la formación*, Argentina, UBA/Novedades Educativas.

FLOREZ Ochoa, Rafael (1996), *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, Ed. McGraw-Hill.

FOURCADE, René (1979), *Hacia una renovación pedagógica*, Madrid, Ed. Cincel/Kapelusz.

GIROUX, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje*, Barcelona, Editorial Paidós.

LEITE, Denise y M.I, da Cunha, (1996), *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*, Campinas, Brasil, Papirus Ed.

LIBANEO, J.C. (1989), "Tendencias pedagógicas en la práctica escolar", en: *El campo pedagógico. Cuatro miradas latinoamericanas*, Montevideo, Ed. REP.

LITWIN, Edith (1997), *Las configuraciones didácticas*, Argentina Editorial Paidós.

MEJÍA, Marco R. (1993), "Hacia un nuevo modelo educativo", en: *Revista de la Universidad de Antioquia*, Colombia.

MORÁN Oviedo, Porfirio (1988), "Instrumentación didáctica", en: *Perfiles Educativos*, México, UNAM.

OSORIO, Jorge (1998) "Memoria y Modernidad Crítica de la Educación Latinoamericana", CEAAL.

RIBEIRO, Darcy (1973), *La Universidad nueva: un proyecto*, Argentina, Ed. Ciencia Nueva.

RODRÍGUEZ Rojo, Martín (1997), *Hacia una didáctica crítica*, Madrid, Ed. La Muralla.

SARTORI, Giovanni (1997), *¿Qué es la democracia?*, México, Editorial Nueva Imagen.

SAVIANI, Dermeval (1983), *Escola e democracia*, Sao Paulo, Brasil, Cortez Editores.

SCHÖN, D.A. (1991), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Editorial Paidós.

VARELA, José P. y Carlos M. Ramírez (1965), *El destino nacional y la Universidad*, 2 t., Montevideo (Polémica 1876. Col. Clásicos Uruguayos).

VASCONI, Tomás A. (1981), "Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana", en: *Dependencia, superestructura y otros ensayos*, Caracas, Ed. EBUC,

Derechos humanos y desarrollos humanos en América Latina y el Caribe. Notas para una pedagogía de la dignidad

Jorge Rivas Díaz[1]

A la memoria de Luis Pérez Aguirre
y Digna Ochoa

I

Quizás el 11 de septiembre del 2001 marque el comienzo de una nueva etapa de la reflexión y la práctica de la relación entre los distintos desarrollos humanos coexistentes en Latinoamérica y el Caribe. También valora el compromiso que debiera ser común con los derechos humanos y la dignidad de todos, agregando dimensiones a la interpretación del terrorismo, la injusticia y el desarrollo.

En este marco propongo que la dignidad sea un tema de nuestra agenda para el diálogo regional sobre la pedagogía de la educación a lo largo de la vida. Para colocar una visión del tema partiré de una interpretación de la relación entre los distintos desarrollos humanos coexistentes en la Región.

El trabajo está organizado así:

- Primero voy a analizar críticamente algunos aspectos de la teoría del desarrollo humano,
- luego voy a ofrecer, tomando como marco teórico lo anterior, algunos avances de investigación sobre los tipos de desarrollos humanos en la Región;

[1] *Director de Apoyo Académico del* CREFAL.
Dirección electrónica: jrivas@yreri.crefal.edu.mx

151

- en tercer lugar ofreceré una reflexión sobre los derechos humanos en ese marco de análisis,
- para terminar recogiendo todos estos elementos en una propuesta de pedagogía de la dignidad.

II

Entiendo por desarrollo humano el proceso de cambio en un sistema humano.

Quiero ahora señalar tres aspectos en la consideración del desarrollo humano desde la teoría de sistemas y desde la perspectiva de la complejidad.

Primero: el cambio ya no es dicotómicamente pensado, como primacía del cambio personal *versus* primacía del cambio social.

Desde la teoría de sistemas, clasifico los sistemas humanos partiendo de una crítica a Luhmann, en psicosomáticos y geosociales. Los sistemas psicosomáticos son los individuos considerados como sistemas complejos, desde la base bioquímica, bioenergética y neurofisiológica del organismo hasta los sistemas de pensamiento particulares. Los sistemas geosociales son los grupos considerados en la complejidad de su medio ambiente y de sus instituciones, organizaciones y procesos. En el enfoque de la teoría de sistemas sobre el desarrollo humano ambos sistemas se interdeterminan.

Un abordaje complejo del problema del cambio en los sistemas humanos nos remite a procesos que ocurren en ambos niveles y son determinados tanto individual como socialmente, tanto corporal como ambientalmente. Es decir, los sujetos del cambio son, en esta perspectiva, sistemas codeterminados, individuos determinantes de su cuerpo, sociedad y ambiente, y a la vez determinados por estos.

De manera que en esta perspectiva, no hay desarrollo humano sin cambio a la vez individual y social. Así, esta teoría del desarrollo humano incluye y supera las grandes perspectivas sobre el cambio que dominaron el siglo pasado: por un lado, el cambio como desarrollo individual, visto como conversión, autocuración, autorrealización o iniciativa privada, etc., en las perspectivas que buscaban cambiar al sujeto para cambiar la sociedad, y por otro, el cambio como desarrollo social, visto como crecimiento, revolución, reforma, desarrollo organizacional o tecnológico, etc. en las perspectivas que buscaban cambiar al mundo, a nivel de su estructura y materiales, para mejorar al individuo.

En este marco la educación adquiere una contribución paradójica al cambio. Por un lado, en tanto la educación facilita el cambio individual, y éste es visto ahora como condición *sine qua non* de la superación de los problemas humanos, toma un peso estratégico mayor que el de ser un instrumento subsidiario a las políticas de desarrollo centradas en la producción del cambio del mundo.

Incrementar la inversión social estatal y privada y mejorar la calidad, la cobertura, la pertinencia y la equidad de la educación se vuelve una necesidad. El sistema ya sabe que no puede producir su cambio si no cambian los individuos y para esto se requiere educación. La UNESCO por ejemplo, sugiere como meta mínima invertir un 8% del PBI nacional en educación, lo cual para algunos países latinoamericanos, implica casi cuatriplicar su inversión. Pero por otro lado, paradójicamente, se genera un consenso creciente entre los expertos, tras la evaluación de las reformas educativas de los últimos 15 años, respecto a que no podemos cambiar la educación si no cambiamos el mundo. El análisis se centra, ya no sólo en cómo mejorar la educación para cambiar el mundo, sino, por decirlo así, en cómo cambiar el mundo para mejorar la educación. Un buen ejemplo de esto es la discusión contemporánea sobre la alfabetización o la educación básica. El sistema ya sabe también que si no produce su cambio, tampoco logrará sus metas de educación. De manera que el aumento de la complejidad del análisis nos deja en un círculo vicioso sólo reversible mediante una estrategia compleja que trabaje tanto en el escenario de las identidades y las calidades de vida de los individuos, como en el escenario de los cambios sociales y ambientales.

Segundo: el cambio ya no es pensado como un rollo de una masa uniforme que se desenrolla, ni como una planta que crece hacia la plenitud de su forma, como había sido concebido por Aristóteles, Aquino o incluso por Hegel. Tampoco hay cómo conocer un supuesto mecanismo o unas supuestas leyes de la historia, por la que se volviera posible una prospectiva que pueda ser tomada como un pronóstico científico infalible. El cambio es multidimensional y abierto a la incertidumbre.

Por citar rápidamente algunas dimensiones, vistas desde la complejidad: cambiamos el medio ambiente que nos cambia, cambiamos las organizaciones que nos cambian, cambiamos las acciones que nos cambian, y así con las sensibilidades, las dinámicas vinculares, los procesos comunicacionales, de pensamiento, y de la vida interior en general. Desde las determinaciones más materiales hasta los procesos más espirituales, podríamos decir, de desclausura de los sistemas, el cambio está afectado a distintos niveles.

Estos niveles, desde la teoría de sistemas, son inconmensurables entre sí, pero a la vez se interdeterminan. La esfera de la religión y la de la política, por ejemplo pueden verse como separadas e independientes en un sentido. El sistema de la

religión sigue su propia lógica, distinta del sistema político o del medio-ambiental. Sin embargo el cambio en una posición religiosa puede afectar drásticamente los sistemas políticos, su gobernabilidad, su capacidad de gestión, e impactar sobre la economía, las relaciones sociales, los conflictos etc., como estamos viendo en el Cercano Oriente.

Entonces tenemos distintos cambios a distintas dimensiones, que tienen una cierta consistencia como esferas independientes sujetas a sus propias lógicas autopoiéticamente determinadas en el proceso; pero a la vez cada uno de esos cambios impacta transformaciones en otras esferas, por lo cual es ya inadmisible pensar el desarrollo humano como un plano en movimiento, o como un objeto tridimensional.

Las dimensiones del desarrollo humano, paradójicamente independientes e interdependientes son por lo menos: el desarrollo ambiental, el desarrollo organizacional, el desarrollo político, el desarrollo de la capacidad de acción de los diferentes tipos de actores, vistos desde el punto de vista de clase social, género, etnia, edad, etc., el desarrollo de las sensibilidades, el desarrollo comunitario o de los vínculos sociales, el desarrollo tecnológico, el desarrollo de las comunicaciones, el desarrollo creativo o de la capacidad de innovar, el desarrollo científico, del pensamiento complejo, el desarrollo espiritual, etcétera.

En todas estas dimensiones se están dando permanentemente cambios distintos e impredecibles en cada sistema. Por esto es muy difícil sostener que haya un único desarrollo humano. Desde este punto de vista hay múltiples desarrollos humanos en permanente movimiento y a su vez interdeterminándose entre sí.

Así con la ruina de la metáfora del rollo que se desenrolla y de la semilla que se plenifica en la manifestación hecha desde sí de la forma a la que estaba destinada, queda también arruinada la teoría de la predestinación por la que ciertos países o regiones, como América Latina y el Caribe, han sido descritos como "en vías de desarrollo". La expresión está cayendo en desuso tras la crítica del carácter etnocéntrico del supuesto de la predestinación.

Esto influye en la reflexión del cambio complejo y de la dignidad en América Latina. No estamos predestinados al modelo de desarrollo hegemónico. Esto le quita la marca de "necesario" a los ideales de desarrollo que hemos importado y nos remite a los escenarios de solución y a los problemas concretos que enfrentamos, en la apertura a procesos de cambio que no pueden prefigurarse como a los marxistas o neoliberales ortodoxos les hubiera gustado. La eficacia en la implantación de un modelo no significa eficiencia en los beneficios o costos secundarios. Las evaluación de las políticas de desarrollo en la mayoría de los países de Améri-

ca Latina y el Caribe en los años ochenta y hasta mediados de los noventa, muestra la ineficiencia en costos sociales, ambientales, o de satisfacción incluso en los casos en que las metas fueron logradas. Una investigación sobre la satisfacción social en Chile, correlacionada con el incremento del desarrollo humano según los indicadores del PNUD, en el famoso milagro chileno, muestra que no hay correlación. Y la actual crisis en Argentina puede citarse como un ejemplo de qué poco eficientes pueden ser las recetas más eficaces.

Tampoco es algo así como dependencia y colonización o independencia cultural y liberación contrahegemónica. No estamos predestinados a "el" (único) desarrollo humano que existe. Ni al revés, estamos predestinados por un designio histórico a ser otra cosa totalmente distinta del desarrollo humano que promueve la globalización. Tenemos oportunidades abiertas, no tanto desde los ideales y contraideales como desde la solución de los problemas mismos. No existe el desarrollo humano de la globalización como un proceso necesario, ni de un modo absolutamente necesario, un desarrollo humano latinoamericano, en mi opinión.

Los que nos quedan, como posibilidad y como problema, son distintos desarrollos humanos cuya eficiencia y sostenibilidad depende de su capacidad de resolver problemáticas multidimensionales que ocurren a su vez en múltiples historias. Lo que vamos resolviendo a nivel del medio ambiente, de las organizaciones, de las políticas, de las sensibilidades, de los vínculos sociales, de las comunicaciones, de las teorías y recursos abstractos, de las creencias, etc., es lo que va generando un cambio cuya incertidumbre y complejidad no tenemos ya cómo dejar de considerar.

El concepto de América Latina y el Caribe, si es que hay tal, en el sentido de Wallerstein, puede verse como un componente del sistema mundo actual. Y este componente incluye una descripción de predestinación, la noción de ser sistemas en vías de desarrollo, naturalmente orientados hacia la modernización y la integración globalizada, que aparece en muchos casos asociado a una mitología de ser el incubador de un mundo nuevo que corrige y mejora a Occidente, y en este sentido un redentor, o al menos, un algo destinado a realizar una alternativa contrahegemónica. Quizás una resignificación de América Latina y el Caribe a la luz de una interpretación más compleja y sistémica deba tomar conciencia de la multidimensionalidad de los desarrollos humanos actuales y posibles en la Región, es decir de la apertura autopoiética y codeterminada tanto a producir innovaciones como a sufrir hibridaciones de distinto tipo. Si todavía queremos evitar la desintegración latinoamericana o la pérdida de su integridad, debemos tomar en cuenta esta complejidad y esta apertura y asumirlas.

En tercer lugar, el desarrollo humano es criticado en su unidad a partir de la consideración de las distintas causas o factores explicativos del cambio que ha aportado la investigación en la última década.

A mediados de los noventa del siglo pasado, todavía se consideraba el cambio como sujeto a una dinámica simple de innovación, estabilización, eliminación, algo parecido al ciclo vital: nace, se desarrolla, se reproduce, muere. Esto llevó a un elogio del papel de la disidencia que aparece en Morin y en varios pensadores. El innovador que rompe es la fuente del cambio, pero a la vez la sociedad debe resistirlo para poder estabilizar y consumir las innovaciones que le introduce. Sin embargo sabemos hoy que el cambio tiene causas más complejas que la simple innovación.

Los investigadores han señalado el papel por ejemplo de los procesos de consumo, de penetración, de adhesión a creencias, los cambios súbitos que se producen por precipitación, y el papel específico de los procesos de estabilización y de satisfacción. Todos estos procesos siguen cursos distintos, de manera que no hay algo así como un todo homogéneo en el que se introduce un cambio, que se homogeniza y luego otro, y así sucesivamente. No hay que dejar de considerar la enorme fragmentación que pueden presentar estos procesos en lo que llamamos América Latina y el Caribe. El análisis de las innovaciones sociales, no puede desvincularse del de la sociedad de consumo. El análisis de las penetraciones de la globalización o de las culturas orientales, por ejemplo, no puede desvincularse del de los cambios en las creencias. El análisis de los procesos de satisfacción o insatisfacción en las distintas solidaridades y conflictos entre grupos sociales del de las costumbres.

Este aumento de la complejidad nos dificulta el pensamiento de la unidad del desarrollo humano, o de la posibilidad de un proyecto común. Creo que si asumimos esta perspectiva sistémica, tenemos procesos de cambios que se posicionan y se producen desde distintos factores, sujetos y lugares. De manera que no es ya sólo un problema de modernización, en el sentido de introducir innovaciones, la clave del cambio. Habrá que repensar también los consumos, como señalan algunos ecologistas, habrá que observar mejor procesos de penetración determinados, situaciones de insatisfacción, etc. No imagino cómo esto pueda hacerse en un planeamiento estratégico integral. Creo que es un proceso mucho más azaroso, y al tanteo.

A esto se agrega la complejidad de la interdisciplinariedad de la perspectiva contemporánea del desarrollo humano, a diferencia de la teoría del desarrollo que tuvo un énfasis más económico y geopolítico. No sólo es el crecimiento del producto bruto o el aumento de la equidad en la distribución del mismo. En la consideración actual del desarrollo humano se considera también la perspectiva de género y la potenciación de género, el análisis complejo de la pobreza humana, el crecimiento y la distribución del ingreso, las condiciones de salud, inmunidad, ali-

mentación, y la educación, el acceso a los recursos para la calidad de la vida, tanto a nivel del rendimiento económico, como de la estructura macroeconómica, las corrientes de recursos, el análisis de la deuda, y de la sostenibilidad vista en función de las tendencias democráticas, del uso de la energía, los recursos ambientales, y la gestión del medio ambiente, el análisis complejo de la seguridad, en función de la sanidad alimentaria y de nutrición, la seguridad en el empleo, la situación política, la delincuencia, la aflicción personal y el análisis de la equidad, últimamente con énfasis en la equidad de género, particularmente en la observación del acceso de las mujeres a la educación, la actividad económica y la vida política. Y muy recientemente las perspectivas del aprovechamiento de las tecnologías y de los avances en los derechos humanos.

Lo que vemos es una creciente diversificación de perspectivas interdisciplinarias para pensar el cambio en los sistemas humanos a medida que la investigación va descubriendo más y más factores necesarios para poder llevar una vida más rica en opciones y en autonomía, más larga y saludable, con conocimientos y recursos necesarios para una vida decente, preservando a la vez a las generaciones futuras, y libres de inseguridad y discriminación como dice el discurso de las Naciones Unidas.

Quiero señalar para concluir esta primera consideración que evidentemente, no hay una única manera de concebir y realizar la producción de estos factores. No hay una sola forma de entender y hacer salud, educación, empleo, manejo del medio ambiente, nutrición, ni una única manera de comprender y vivir la aflicción, la delincuencia, los derechos, la violencia, la seguridad, la participación política, etc. Y por tanto no hay un único desarrollo humano.

En este sentido los estudios de sociología comparada del PNUD respecto al desarrollo humano en el planeta, ofrecen categorías en buena medida útiles, pero es claro que aunque podamos comparar la educación en Estados Unidos y en Afganistán no significan lo mismo, ni tienen los mismos contenidos o finalidades. Por eso hay un riesgo en comparar nuestra Región desde esta jerarquización, tal como si nuestro desarrollo humano fuera único y a la vez menos valioso. Hay en ello una tentación de aceptar la doctrina de la predestinación y concebirnos como sociedades de tercera en vías de desarrollo. Hay implícito en ello un riesgo de desprecio hacia las otras formas de desarrollo humano y hacia los propios procesos de cambio.

Por todo esto pienso que es más útil orientarse hacia el análisis de nuestros distintos desarrollos humanos. No importa tanto ubicar así el grado de desarrollo humano alcanzado tomando como parámetro el desarrollo humano de los países ricos

sostenido como ideal global –lo cual además es insustentable– sino comprender la diferencia y la especificidad de los distintos desarrollos humanos que se dan en América Latina y el Caribe y observar su interdeterminación sistémica. Creo que esta perspectiva puede ayudarnos mucho a comprender la situación de los derechos humanos en nuestros países.

La dignidad humana latinoamericana y caribeña no consiste en llegar a un desarrollo humano determinado a costa de los otros, sino en lograr un nuevo tipo de relación entre los desarrollos existentes, es decir, entre los distintos procesos y estilos de cambio que hay de hecho conviviendo como causas y consecuencias de problemas socioambientales y personales concretos. Para esto voy a intentar una descripción de los tipos de desarrollo humano que encuentro.

III

En América Latina y el Caribe conviven al menos cuatro grupos distintos de desarrollos humanos. Los describiré ahora muy brevemente.

El primer grupo está formado por los desarrollos humanos fundamentalistas. Tienen en común al menos estas características: consideran que sus procesos de cambio (a veces fijados en un posicionamiento conservador, otras veces fijados en un posicionamiento contrahegemónico o alternativo) son intrínsecamente verdaderos, porque se corresponden con hechos reales en sí mismos preferibles y dotados de un valor absoluto, es decir, no relativo a la percepción de los distintos sujetos. Consideran que este cambio real, esta evolución, esta perfección lograda, se relaciona con la esencia misma de lo humano para todos, y en este sentido los otros desarrollos humanos son percibidos como perversiones o bien como inferioridades destinadas a ser corregidas y mejoradas o desaparecidas. El cambio real y preferible que el propio desarrollo humano supone puede conocerse o bien por revelación o bien como descubrimiento de una verdad científica. El sujeto del desarrollo humano es alguien considerado responsable, que debe autoconocerse para corregirse, y luchar contra sí mismo y contra los demás para heroicamente hacer realidad la aparición a la que está destinado en herencia. Su autorrealización se equipara así, a la puesta en escena histórica de un concepto absoluto lograda mediante el autodominio y la subordinación y sometimiento de los adversarios o destinatarios. Hay en estos desarrollos humanos una fundamentación de tipo objetivo del proceso de cambio, en el marco de una lógica de la no contradicción, con una coherencia formal y una gnoseología del cambio que pretende ser de tipo realista. Las causas del desarrollo se ven como factores eficientes objetivos y

cognoscibles. De manera que existe lo que causa el desarrollo verdadero y debe ser por esto alentado y lo que lo impide y debe ser combatido. Los fines del desarrollo son aquí principios que se suponen objetivos, y que tienen un valor explicativo. Los fines se usan para una subordinación inteligente, porque los fines objetivos descubiertos, son el anticipo de los logros reales a los que se está prometido. La satisfacción plena, consiste en el perfeccionamiento continuo, y se supone como un estado real no abierto a consideraciones subjetivas. En este sentido la satisfacción se relaciona con el supuesto de que existen necesidades reales comunes y pueden conocerse, y hay necesidades ficticias que no deben ser atendidas o incluso deben ser evitadas o eliminadas.

Por último, quiero señalar que este grupo de desarrollos humanos, donde encontramos tradicionalistas religiosos cristianos, grupos patrióticos, y también neoliberales, fascistas e izquierdistas radicales entre otros, consideran que la satisfacción está relacionada con un estado objetivamente bueno, y en este sentido dirigen los procesos de cambio tal como si fuera un ejercicio de prudencia en el que lo conveniente absoluto está a la vista. Sólo la voluntad perversa lo evita o lo desatiende. Y en tal sentido es responsable, y más aún culpable de su desgracia y del peligro que imprudentemente expone.

El segundo grupo es el de los desarrollos humanos centrados en la modernidad y el sujeto. Aquí hay vertientes liberales con más énfasis en el desarrollo del individuo y hay vertientes dialécticas o históricas con más énfasis en el desarrollo social. Para estos grupos en ambas vertientes, la verdad del desarrollo humano es algo que tiene que ver con una opinión subjetiva, sea establecida por el punto de vista relativo de cada quien o socialmente, mediante la negociación, el conflicto, el diálogo y la institución de proyectos comunes.

Qué es un verdadero desarrollo humano recibe una respuesta pragmática en cada individuo, grupo, tiempo y contexto. Es un desarrollo humano genuino lo que alguien o un grupo considere un desarrollo humano genuino. El sujeto del desarrollo no es alguien en sí, sino una construcción histórica, algo decidido en el tiempo y en la forma subjetivamente. No es pues el sujeto una substancia, puede ser concebido incluso como un constructo de la psicología o de las ciencias sociales. Puede verse como el sujeto de una historia particular, en el sentido del derecho de cada quien de hacer de su vida lo que le plazca, o también como un sujeto sujetado, programado y enajenado en una relación social que puede y debe volverse sujeto de una historia social común, orientada a metas negociadas participativamente. El conocimiento del desarrollo humano no es pues el descubrimiento de un hecho objetivo, sino una elección subjetiva o intersubjetiva de alguna mirada posible y la enunciación de un designio. Importa que el proyecto sea consistente, que sea

sostenible, que sea pragmáticamente viable, es decir que pueda volverse en una práctica, y justificarse en beneficios prácticos de interés subjetivo de individuos o grupos. Lo que se puede interpretar o proponer como causas del desarrollo humano son un constructo del sujeto, que tienen un valor explicativo en tanto modelo de factores necesarios y suficientes, sustentados en evidencias empíricas falsables y discutibles, y de última infundamentables en términos absolutos. Del mismo modo los fines del desarrollo humano responden a finalidades perentorias, construidas y sostenidas por sujetos históricos, no pueden inferirse a partir de las prácticas, ni deducirse de intuiciones absolutas, son construcciones personales o grupales. Y en este sentido no sabemos de dónde venimos ni a dónde vamos, pero podemos ir conociendo el camino. Tales finalidades están expuestas a conflictos y a negociaciones. Por tanto hablamos de leyes en el sentido, de instituciones o de supuestos teóricos, no de mandatos absolutos.

La satisfacción en estos desarrollos humanos se interpreta asociada al logro de metas y a la realización histórica de modelos y proyectos. La realización de estas proyecciones se ve como un asunto meramente humano. El proyecto da sentido al tiempo, y define las unidades y las totalidades como proposiciones operativas. Hay una relación entre el proyecto de sí mismo y el proyecto de mundo, y en este sentido una articulación entre el desarrollo individual y el social, que asume en cada uno una forma legítimamente distinta. Qué es verdadero y qué no en ese tránsito de cambio es resultado de una interpretación, lo mismo que resulta de una interpretación el ambiente y la historia. Qué es bueno y qué no, es cosa de cada uno o de cada grupo.

El desarrollo humano ha de ser una decisión autónoma. Al igual que los fines, los satisfactores son los de cada uno. La acción del desarrollo es como un esquema que indica la superación sin definirla. La definición es una construcción subjetiva. Por tanto se impone la construcción social de un ambiente que Kant llamó "la comunidad de los seres racionales", para poder convivir los distintos sin atacarse mutuamente.

Un tercer grupo de desarrollos humanos en América Latina constituyen los desarrollos humanos de resistencia. Estos configuran un genuino "otro" que los propios de los grupos vinculados, en el marco de la conquista, o bien demográfica o bien culturalmente asimilados a la modernidad occidental. Son, por ejemplo, los desarrollos humanos de los grupos indígenas, los afroamericanos, algunas minorías étnicas, o vinculadas a creencias o bien formaciones mestizas de resistencia como los gauchos del período artiguista o los llaneros venezolanos. Aquí la descripción es más difícil, a pesar de los avances de las actuales estrategias heurísticas de la antropología. Contienen cosmovisiones diferentes, y en muchos casos es menos significativa incluso la noción de desarrollo para comprender sus procesos

de cambio. Son cambios en algunos casos por inmutación frente a los procesos de cambio de las sociedades mestizas, mayormente determinados por posturas fundamentalistas o centradas en el sujeto.

Han sufrido además 500 años de un genocidio más o menos explícito, en el que participaron tanto las exclusiones y las enfermedades como las matanzas. Poseen una gran extensión de recursos culturales y lingüísticos en general infravalorados hasta hace poco. También poseen recursos alternativos a nivel del desarrollo ambiental, del desarrollo comunitario y del desarrollo espiritual, en una época en que éstos están particularmente amenazados en las sociedades mestizas, que trabajan en un modelo de explotación ambiental difícilmente sostenible, con sociedades desintegradas y recursos espirituales en muchos casos casi agotados. Han sido desarrollos humanos guerreros, con recursos para resistir 500 años y conservar aspectos básicos de la dignidad, la convivencia, la diversidad y la paz. Lo cual no excluye, con riesgo democrático, la opción por otra formas de lucha o militancia. Contienen recursos epistemológicos y ontologías alternativas, metodologías de manejo de la conciencia y tecnologías del yo, así como recursos éticos, políticos y morales, medicinales, terapéuticos, productivos y heurísticos diferentes a los grupos anteriores.

La verdad de los desarrollos humanos se asocia en algunos casos a una revelación interior, no desprovista de mitos, y ritos originales. Lo mismo que la cuestión de los fines, muchas veces vinculados al acceso a una realidad aparte como señala Castaneda. Últimamente experimentan desarrollos organizacionales importantes. Pero en muchos casos constituyen desarrollos humanos en riesgo de extinción. No están construidas en muchos casos las condiciones para posibilitar estos desarrollos humanos como opciones sostenibles, tanto por las situaciones de inequidad en referencia a la pobreza y al género, tanto como a la salud, a la alimentación, la vivienda, la educación autónoma, el acceso a energía, al territorio y a los recursos ambientales, así como al trabajo digno.

También hay que considerar las situaciones de aflicción personal asociadas a la marginación, la dependencia a las adicciones, las cargas excesivas de trabajo y a la exclusión social. En general, no tienen una pretensión proselitista, o una ambición de generalización de sus procesos o estilos de cambio. Constituyen uno de los máximos desafíos en América Latina a la dignidad humana en el planeta.

Un cuarto grupo de desarrollos humanos son los que llamaría, de influencia oriental. Aunque tienen antecedentes en los siglos anteriores, incluso mediados por la influencia europea, y por los imperios coloniales transcontinentales, se han venido

161

desarrollando sobre todo a lo largo del siglo 20. En el contexto de la posmodernidad y de la *new age*, estos desarrollos proclaman la infundamentabilidad de su verdad, y en este sentido se ubican fuera de las lógicas discursivas de los grupos fundamentalistas y centrados en el sujeto. No quiero decir con esto que entre los desarrollos humanos de influencia oriental, no haya a menudo grupos fundamentalistas o posiciones más liberales o dialécticas. Pero hay un tipo nuevo, un nuevo grupo, un nuevo estilo de cambio en la Región. El énfasis histórico de los desarrollos humanos anteriores, que se posicionan en referencia a la tradición y a la costumbre, y en vista de la promoción de futuros, es dejado de lado aquí, para poner el énfasis en el presente, en lo no histórico.

Los procesos de cambio aparecen inscritos en tramas de sueño, y tienen un sentido funcional como algo que se verifica en la obtención de satisfacciones no mediadas. Es verdadero o no, el proceso de cambio, dependiendo de cómo haga sentir. Hay también una crítica muy fuerte a la noción de sujeto. Y se descarta todo valor del conflicto. El sujeto es visto como un ego, en el sentido de un obstáculo egoísta, insignificante, infundamentable e inoportuno. El yo aparece como un concepto idolátrico frente a un supuesto verdadero ser, infinito, eterno, etc., al cual se accede mediante la contemplación mística. Las referencias sobre las que se apoyan los procesos de cambio en los grupos anteriores son vistas aquí como paradojas, y por tanto el discurso se aproxima a la poesía. La consistencia del desarrollo es interpretada como una inconsistencia de fondo. El tercio excluso aristotélico como un forma de exclusión, y en ese sentido la contradicción no sólo es soportable, sino que puede incluso sostenerse un ideal andrógino de integración de polaridades. No hay un interés explícito por una gnoseología del cambio, sino más bien por producir procesos altamente vivenciales, cuya interpretación es indecidible. En algunos casos esta postura antiintelectualista, esconde compromisos profundos con postulados metafísicos, en muchos casos muy elaborados, pero paradójicamente sostenidos, más como recursos que como verdades absolutas, salvo en los casos de fundamentalismo que señalaba. La finalidad de los procesos de desarrollo se asocia con una idea de salud integral y de reintegración cósmica. Para esto el ego y su comunidad debe hacer un trabajo sobre sí; no hay generalmente un interés por la sociedad más que como destinataria o beneficiaria secundaria de la labor autorredentora de una conciencia que se define a sí misma como intrínsecamente invulnerable, sagrada e inmortal. La salud tiene que ver con un proceso de transformación de las relaciones interpersonales en el sentido de la aceptación incondicional, el perdón y la compasión. La moral es una ilusión a ser deconstruida. Las relaciones comunicativas así planteadas, más allá de la moral, aunque con un énfasis ético importante, son un bien en sí mismo que no necesita fundamentarse. No es un discurso o una institución la que da el orden comunitario

sino una vivencia. El riesgo de ambigüedad y simbiosis es justamente señalado como una ventaja en este sentido. Una vez desfundamentado el bien, el retorno a la confianza y a la inocencia se espera que dé espontáneamente o por efecto de una masa crítica o de una intervención cósmica, la superación del orden y del caos en un proceso creativo abierto. El ego no es por lo general objeto de una lucha, sino de una recapitulación, lo cual favorece la resignación y la aquiescencia. El cuerpo es señalado como un lugar privilegiado de la transformación y el conocimiento místico de la realidad profunda.

El sentido del desarrollo humano encuentra la satisfacción no en hacer el bien, no en realizar el proyecto, no en preservar la costumbre, sino en vivir el presente, liquidando el tiempo en un eterno retorno de aquéllo que se supone subyace a las historias y a los ambientes humanos. Liquidado el tiempo y la identificación personal, la habitación del presente se da como una recapitulación de la disociación. Qué es verdaderamente útil al desarrollo humano, es algo relacionado con una voluntad de poder que se expresa como arte, tal como en la mística nietzscheana del eterno retorno. No habiendo acciones buenas y malas, todo puede ser parte del desarrollo humano, la prudencia en todo caso consistiría en una apertura total y permanente al flujo vital, entendido como un absoluto y a la vez como lo inefable.

Es evidente que estos cuatro grupos de desarrollos humanos son inconmensurables entre sí. Entender esto es clave para resignificar la historia del desarrollo en América Latina, y comprender las problemáticas y desafíos en cuyo marco se dan los avances y retrocesos en el logro de los derechos humanos y de la dignidad de todos.

A nivel de los desarrollos psicosomáticos en sistemas mestizos estas programaciones, concepciones y prácticas inconmensurables se dan en muchos casos como contradicciones personales y fuentes de aflicción y no es raro encontrar una persona que en algunos aspectos de su vida se orienta en el sentido de uno de estos grupos y en otros aspectos se orienta en el sentido de otro. Tal contradicción e indefinición, puede llevar a un afán de purismo, como evitación y desprecio del otro, y en ese sentido se vuelve una estrategia de construcción de identidad por exclusión. O bien puede llevar al autodesprecio, a la vergüenza, al miedo, a la culpa, etc. Es inevitable que estas situaciones repercutan en la práctica de los derechos humanos individuales, ya sea bajo la forma de una omisión o una falta de justicia contra el prójimo o bien bajo la forma de una omisión o falta de justicia contra sí mismo. Lo mismo vemos en el desarrollo geosocial en la convivencia entre grupos, desde el manejo del territorio hasta el control de los bienes simbólicos.

163

IV

Creo que el esfuerzo de las Naciones Unidas por los derechos humanos y el desarrollo deben ser acompañados por nuestros propios esfuerzos por entender, vivir y practicar la dignidad humana en el marco de nuestros distintos grupos específicos de desarrollos humanos coexistentes en América Latina y el Caribe.

La liberación de la discriminación en pro de la igualdad no ha de significar entre nosotros igualar en el sentido de unificar o una globalización de alguno de los modelos de desarrollo. Esto es así y particularmente para el caso de los grupos fundamentalistas. El ideal de un proceso de democratización creciente en América Latina ha de llevarnos a aceptar la inconmensurabilidad de los desarrollos humanos en que estamos metidos, es decir de las distintas Américas que somos. Liberarse de la discriminación no sólo debe orientarnos en el sentido de construir relaciones más equitativas entre grupos sociales, económicos, de género, edad, etnia, preferencias personales, etc. La no discriminación del otro no es el hacerlo beneficiario de los valores y bienes del desarrollo humano en el que nosotros estemos metidos. La liberación de la discriminación debe ser un garante de la posibilidad del desarrollo y la convivencia pacífica y digna de estas distintas vertientes de comprensión, vivencia y actuación del cambio.

La liberación de la miseria en pro de un nivel de vida digno no ha de entenderse como pretexto para la asimilación de los desarrollos humanos alternativos. Hay grupos que han preferido la miseria a la integración a costa de su integridad. Tolerar tal sacrificio, y participar en esto, que puede interpretarse como una forma de genocidio, es una herida profunda a la dignidad de todos en el Continente. El problema de la miseria también debe analizarse en el marco de cada desarrollo humano y de las relaciones entre estos. No puede enfrentarse como algo a ser combatido, el combate a la pobreza puede volverse un combate a los pobres si no se advierte que no todos los pobres constituyen un mismo desarrollo humano, o aun peor, que no todos lo pobres son subdesarrollados. La liberación de la miseria en América Latina no ha de verse, desde esta perspectiva, como un fin en el sentido de un valor absoluto de la abundancia, porque hay desarrollos humanos que no significan la abundancia como un valor supremo. Sin embargo ha de comprenderse como una condición básica de la mediación de la dignidad. Los países más ricos en la región, Brasil y México, poseen a su vez con respecto al índice de Gini la mayor dispersión entre los ingresos de los quintiles superiores e inferiores de la escala social. No sería poco interesante analizar esto desde el punto de vista de la convivencia de desarrollos humanos diferentes. Rápidamente veríamos cómo los pobres en ambos países son indígenas, o negros en el caso de Brasil. Tampoco

sería poco interesante leer en términos de relaciones violentas entre desarrollos humanos la situación de los campesinos y de las sociedades rurales en la Región.

Evidentemente, la libertad de realizar el potencial humano propio no tiene una única definición de cuál es el potencial humano. Esa es otra trampa. Hay muchas versiones de potenciales disponibles según los distintos desarrollos humanos. Las descripciones de potenciales humanos posibles pueden entre nosotros, referirse a cosas tales como formar una familia como Dios manda, decidir libremente sobre el propio cuerpo, incorporar espíritus, volverse un guerrero, parar el diálogo interno, etc. Creo que tenemos que aprender a ser tolerantes a esto y admitir las distintas líneas de desarrollo que abren los diferentes potenciales posibles.

La liberación de los terrorismos y de los peligros para la seguridad personal puede garantizarse si se acepta un ambiente general de confianza, de respeto mutuo, y de deconstrucción sistemática de los armamentos simbólicos y los recursos de ataque y violencia. Una exploración profunda de todas las dinámicas de terrorismo mostraría lo conflictivas que pueden ser las relaciones entre los distintos desarrollos humanos en Latinoamérica y el Caribe.

La liberación de la injusticia supone una capacidad permanentemente sostenida de interpretación de la práctica y de compromiso con los cambios. Muchas situaciones de injusticia, incluida la desaparición, fueron o están siendo entendidas como derechos al interior de ciertos desarrollos humanos. Un aumento del diálogo y de la comprensión mutua y un compromiso permanente con un ideal de justicia que escuche las propias necesidades y las del otro pueden ayudar a reestablecer este ideal constructivo y abierto en los procesos de democratización.

La libertad para realizar un trabajo digno, sin abusos ni explotación se vuelve un problema de generación de empleo o de fomento de la iniciativa privada. El trabajo digno es significado diferente en cada desarrollo humano. Los instrumentos de opresión política todavía constituyen un peligro en la Región, que quizás pueda acrecentarse en el futuro próximo. A esto se agregan los instrumentos de opresión económica, tanto financiera, comercial o productiva. En algunas sociedades la administración de justicia sigue siendo muy difícil, debido a los cambios de las normas, la existencia de abusos y privilegios y a la escasa capacidad institucional. Una mayor transparencia y rendición de cuentas y en muchos casos la elaboración de nuevos marcos jurídicos y la creación de instituciones, pueden favorecer la confianza en una organización social en proceso de democratización, y de inclusión de poblaciones adscriptas a desarrollos humanos diferenciados. Es evidente que se requiere un acceso a una remuneración digna, pero también leyes y procesos de formación que eliminen las barreras a la libertad de participación, expresión y asociación. Y para todo esto se requerirán recursos.

En este sentido hay una responsabilidad de los estados democráticos y de las sociedades civiles en viabilizar un proceso de democratización incluyente y respetuoso de la diversidad de desarrollos humanos. Los recursos y el crecimiento económico pueden ser un medio para garantizar los derechos humanos pero el modelo económico puede ser un instrumento de opresión de los desarrollos humanos diferentes. América Latina y el Caribe debe diversificar su economía aprovechando el enorme potencial de la diversidad de sus desarrollos a fin de garantizar los derechos de una justicia mundial respecto de la cual todos somos responsables y actores. Debemos trabajar por un nuevo orden mundial a favor de todos, es decir también a favor de los pobres, construido en el respeto, protección y realización de los derechos humanos, incluyendo el derecho y deber de la responsabilización del propio desarrollo humano y de nuestra convivencia común. Porque, como dijo un poeta, la dignidad es un puente entre dos que siendo distintos eligen no estar separados. Así la dignidad de cada uno es la condición de la dignidad de todos, y en la construcción de la dignidad de todos reside la posibilidad de la paz. En la construcción de la dignidad de todos reside la esperanza de una libertad duradera.

V

La construcción de la dignidad como coexistencia pacífica y creativa de los desarrollos humanos diferentes requiere además de instituciones un proceso creciente de democratización en las relaciones sociales, interpersonales y personales que tienda a posibilitar la aparición de los distintos en su diferencia y convivencia y también a evitar las distintas formas de desaparición que los derechos humanos contribuyen a impedir. En esto juega un papel muy importante la formación a lo largo de la vida. En este último párrafo me referiré a algunos aspectos de la formación particularmente vinculados con el tema del cambio y de los derechos y responsabilidades de la dignidad humana.

1. La formación para el desarrollo humano se da en el desarrollo humano. No se forma el sujeto del cambio en un espacio anterior al cambio, sino en su propio proceso. De manera que el sujeto que sujeta al cambio también es sujetado por él. Entonces, el escenario de la pedagogía de la dignidad es el lugar histórico de los procesos de transformación y/o inmutación. Con esto la pedagogía del cambio relativamente independizada de las ideologías sociales y de las ideologías de lo que la persona debe ser. Es en los cambios que vive una persona, un grupo o una sociedad donde la pedagogía de la dignidad encuentra su agenda y sus materiales, sus causas eficientes y sus fines.

166

2. La pedagogía de la dignidad no debe oponer sino integrar la perspectiva del cambio personal y la perspectiva del cambio social. Asimismo, no debe separar el cambio personal de las condiciones generales de la salud y de la supervivencia, particularmente en lo que respecta al manejo del cuerpo y de las tecnologías. Tampoco debe disociar el cambio social de la sostenibilidad del medio ambiente local y del planeta. En otras palabras, la formación a lo largo de la vida no consisten en la encarnación de una ideología, sea acerca del mundo o sea acerca de lo que debe ser una buena persona, sino en la asunción responsable y autónoma de los propios procesos de cambio y de la práctica ética, moral y política de incidencia práctica en el cambio de las relaciones sociales y ambientales.

3. La formación para la dignidad requiere por lo menos educación pero no se reduce a esto, integra también las otras dimensiones del desarrollo humano. La formación a lo largo de la vida ya no es un cultivo más o menos diletante de las ciencias y las artes, el autoconocimiento y las prácticas políticas. Formarse a lo largo de la vida en la dignidad supone desarrollar ambientes personales y comunitarios y participar activamente en la integración al planeta y en su desarrollo responsable, requiere también organizar y organizarse, desarrollar el propio poder y ejercerlo, y generar condiciones políticas para todos, desarrollar la sensibilidad, la capacidad de convivencia y tolerancia, de comunicación y de creatividad, de conocimiento complejo y de percepción de lo simple, y un cultivo permanente de la vida interior.

Formarse a lo largo de la vida no es ya independiente de la perspectiva de género, de la definición del propio género y de su potenciación, de la relación con la pobreza, el crecimiento y la distribución del ingreso, de las condiciones de salud, inmunidad y alimentación, del acceso a los recursos financieros, culturales, simbólicos y sociales para la calidad de la vida, de la incidencia en la estructura macroeconómica, la participación en las corrientes de recursos, el manejo sostenible del endeudamiento y la participación ciudadana. Formarse a lo largo de la vida supondrá también el uso de la energía, los recursos ambientales y la gestión del medio ambiente; requiere como condición y como aprendizaje la sanidad alimentaria y de nutrición, la seguridad en el empleo y la superación de las situaciones políticas y morales de marginación, delincuencia, aflicción personal, inequidad e injusticia, así como el aprovechamiento y generación de tecnologías y el ejercicio responsable de los derechos humanos.

4. Una formación a lo largo de la vida requiere aprender el manejo de los factores de cambio. Es formación para la creación e innovación, pero también formación en el consumo. Es formación para el manejo en los distintos procesos de penetración que se ejercen o a lo que se está expuesto, pero también formación en el

control y manejo de las creencias a las que uno se adhiere. Es formación para convivir con la incertidumbre y con la precipitación de cambios súbitos pero es también formación para la estabilidad y la seguridad. Es formación para la satisfacción y la capacidad de ser, pero es también formación para el trabajo, para el crecimiento y para el manejo de conflictos.

5. La formación a lo largo de la vida en dignidad no debe entenderse como un ejercicio centrado en el propio proceso de desarrollo humano al que se está adscrito sino que debe pensarse y ejercerse en relación con los otros. Cada desarrollo humano en su proceso de cambio incluye más o menos esquizofrénicamente ideales de mejora. En general la dignidad se asocia al logro de estas mejoras autorreferencialmente definidas por los sistemas adscritos a un determinado desarrollo humano. Propongo un ideal de formación a lo largo de la vida en que la dignidad supone al otro y la posibilidad de ambos. La formación a lo largo de la vida entonces supone una resignación a la presencia de la diversidad y el cultivo de una disposición permanentemente sostenida de aprender de los otros y compartir con ellos los logros de nuestro propio proceso de cambio. Esto es una transformación radical de las perspectivas de la modernidad sobre el cambio centradas en las ideas de progreso y revolución. No se trata pues de reducir todas las enormes posibilidades de los distintos escenarios de cambio a estos dos. Por el contrario la dignidad supondrá una mayor apertura mental sobre la administración de los fenómenos y una mayor tolerancia, tanto a la posibilidad de no controlar todos los fenómenos de los otros como de permitirse cambiar. Esto me parece particularmente importante en América Latina y el Caribe. En otras palabras una formación en la dignidad supondrá el aprendizaje de la convivencia entre los desarrollos humanos fundamentalistas, liberales, afroindigenistas y orientalistas que cohabitan en el espacio de América Latina.

6. La formación a lo largo de la vida supondrá no sólo una información de los derechos humanos, sino la construcción de una impronta personal de dignidad, y de relaciones interpersonales y sociales de dignidad, que signifique una condición de ser, es decir, habilidades, conocimientos y competencias de desarrollo integradas a lo largo de la vida. De esta manera los derechos dejan de ser fundamentalmente ideales de desarrollo humano que fundan una deuda respecto del ser ahí y del ser así de los sistemas humanos, para ser un factor, un componente y un valor en el estilo de vida.

7. Para concluir, con base en los derechos humanos, formularé los cuatro puntos que considero básicos para la formación a lo largo de la vida en dignidad:

a) Es importante formarse en el conocimiento y estima de la vida, así como en las competencias de manejo responsable de la propia vida, de la vida humana y de la

vida en general. El derecho a la vida, a vivir la propia vida y a ser respetado en el proceso de desarrollo humano al que uno se adscribe tiene que ser objeto de formación. Pero esto no en una ideología sobre la vida sino en la propia habitación de la vida en común. La integridad personal no es sólo un derecho constitucionalmente amparado y un punto de la normativa internacional (Convención Americana sobre Derechos Humanos, Declaración Universal de Derechos Humanos, Pacto Internacional sobre Derechos Políticos). La formación de la integridad personal supondrá un trabajo esmerado de desempeño ético, moral, político y de aprendizajes personales y colectivos. Lo mismo en lo referente no sólo a la protección de la honra, la reputación personal y el derecho a la vida privada y familiar sino a la construcción personal y social de formas del honor y la reputación que sean dignas para todos, y el compromiso de cada uno de llevar una vida privada y familiar en dignidad.

Esto se juega en la vida de cada uno y en cómo elige vivir su vida, en la vida de cada familia. Igualmente la salud está relacionada con el trabajo, la alimentación y la vivienda, pero también con la prevención de enfermedades, la posibilidad de la autoexpresión y la calidad de la convivencia. Temas como la alimentación, particularmente en referencia a los sectores por debajo de la línea de pobreza dejan de ser sólo un tema político o una situación a resolver técnicamente con independencia de los procesos personales y colectivos de formación. Una sociedad sin gente que muere de hambre será el correlato del trabajo de formación a lo largo de la vida que cada uno haga en relación a la vida misma y al respecto de la dignidad de todos y debe ser algo que los Estados, empresas, instituciones internacionales y de la sociedad civil promuevan.

No quiero con esto proponer una pedagogía transpersonal del tema de la vida y por eso pongo énfasis en la relación que tiene la vida con estos problemas políticos y ambientales, como la seguridad social y el logro de un medio ambiente sano y equitativamente administrado, condiciones, por otra parte, no sólo de la preservación de la vida, sino también del logro de mejores condiciones de salud y de la paz.

b) Una pedagogía de la formación en dignidad es también una pedagogía de la libertad. Esto requiere aprendizajes personales y de la organización social. En cuanto a lo personal la libertad de cada quien es un derecho jurídicamente amparado y también una conquista de cada uno y de todos en conjunto. En esto juegan un papel importante los aprendizajes en relación al ejercicio y garantía de la libertad de expresión, la educación, la capacidad de circulación y residencia, la libertad de creencias religiosas e ideológicas, la posibilidad de generar u obtener trabajo, propiedades y beneficios de la cultura. Pero esto también está unido a la generación de la libertad en el orden social, lo que afecta a la regulación del comercio y

la industria, las relaciones sindicales y laborales, la posibilidad de aumentar el capital social por medio de la generación de asociaciones y reconocimientos, y el ejercicio del voto responsable y la participación ciudadana. De manera que una pedagogía de la libertad no se reduce meramente a un estado de relación de los sistemas psicosomáticos consigo mismos caracterizado por la superación de los factores interpretados como de privación o marginación. Una pedagogía de la libertad supone un compromiso también con la reorganización permanente de los sistemas geosociales en el sentido de la dignidad de todos que es el de la libertad de cada uno.

c) En tercer lugar una pedagogía de la dignidad es también una pedagogía de la justicia. Desde los niveles más básicos del derecho: el reconocimiento de la personalidad jurídica, la igualdad ante la ley, las garantías judiciales, la inviolabilidad del domicilio y la prohibición de la esclavitud y la servidumbre, hasta los derechos más positivamente comprometidos con la justicia, como los derechos de los niños y de los ancianos, de las mujeres y de las minorías, de la vivienda, el descanso y la recreación, etc., la justicia no es meramente una condición de derecho que debe conocerse. La justicia abre una perspectiva permanente de interpretación de los cambios tanto para los sistemas psicosomáticos como para los sistemas geosociales que implica el diálogo, la reflexión, la participación y el compromiso. No creo que haya desarrollos humanos que se perciban enteramente satisfechos respecto de lo que interpretan de lo que les sería justo, sin embargo el logro personal y social de una impronta de ser comprometida con la justicia es más que una cuestión de interpretación. Debe incluirse como una dimensión ética, moral y política de la práctica y requiere por lo mismo de una formación a lo largo de la vida.

d) Por último, quiero decir que una pedagogía de la dignidad ha de ser una pedagogía de la solidaridad. El derecho a la paz, el derecho al desarrollo, el derecho a la no discriminación, particularmente de las minorías étnicas y de opción de vida, y el derecho al patrimonio común de la humanidad, requieren además del conocimiento de una sanción jurídica, una forma de armonía y concordia entre los distintos desarrollos humanos que suponga la superación de la atracción por la guerra y por la construcción del honor por medio de una superioridad discriminatoria y el uso de la violencia. De la misma manera la participación en el desarrollo aunque se vincula fuertemente con la economía va más allá de las relaciones entre sectores de riqueza y pobreza, del comercio y de la creación y consumo de bienes materiales y culturales. La cuestión de la integración con integridad de las minorías cuyas diferencias puedan resultar conflictivas, así como de la apertura del propio estilo de vida a los logros del patrimonio común de la humanidad es una tarea permanente de autoformación y cambio.

Me he centrado en la promoción de estos cuatro valores, vida, libertad, justicia, solidaridad, porque están explícitos en los derechos humanos y porque creo que son claves pedagógicas para facilitar los procesos de cambio y para incidir en las relaciones específicas de los mismos en donde se juega la dignidad.

En síntesis, los procesos de cambio en los sistemas humanos ocurren tanto a nivel personal como socioambiental, de un modo interdependiente. La educación tiene una contribución paradójica al cambio, ya que genera un mundo nuevo con su propio cambio, pero a su vez necesita un mundo nuevo para poder cambiar. En los procesos de desarrollo humano inciden distintos factores en distintas dimensiones. Esto hace ilegítimo reducir la perspectiva de cambio al logro de un único modelo de desarrollo. Así hemos analizado los distintos tipos de desarrollos humanos en América Latina y el Caribe, y hemos observado su conflictividad en términos de riesgo de dignidad.

La dignidad, los derechos humanos y la paz fueron analizados no sólo como ideales sino en sus condiciones históricas, particularmente en lo que respecta a la superación de la pobreza, el desarrollo del potencial humano, la liberación del terrorismo y la injusticia, la generación de trabajo digno y la participación democrática.

En este marco de generación de condiciones reales he presentado algunas claves que me parecen prioritarias en la región, que observo, aunque me doy cuenta que esto puede extenderse con un nivel mayor de generalidad.

Una pedagogía de la dignidad en América Latina y el Caribe ha de orientar los esfuerzos de la formación a lo largo de la vida en el sentido del cultivo de valores como la vida misma, la libertad, la justicia, la solidaridad, y asociadas a estrategias concretas y viables de cambio personal y de incidencia en el cambio social y ambiental. Así los derechos humanos seguirán dejando de ser letra muerta, día a día, a medida que los distintos desarrollos humanos se permitan ser mutuamente y realicen la dignidad de todos.

Bibliografía*

ALTAREJOS, Francisco y Concepción Naval (1998), "Virtualidad formativa de los derechos humanos: la educación cívica ", en: *Revista Española de Pedagogía,* Núm. 211, Madrid, España, CSIC, IEIE.

* *Disponible en la Biblioteca Lucas Ortiz Benítez del CREFAL.*

CARBAJAL, Patricia (1999), "Educación en derechos humanos a nivel primaria", en: *Sinéctica. Revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO,* Núm. 14, Tlaquepaque, Jalisco, México, ITESO.

CASTANEDA y Álvarez de la Rosa, Jorge (1995), *Obras completas, México,* El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales, SRE, Instituto Matías Romero de Estudios Diplomáticos.

COLOQUIO Internacional sobre Educación en Derechos Humanos; Experiencias y Perspectivas (1997), Memoria, Puebla, Pue., México, CEDH, 214p.

ESCÁMEZ Sánchez, Juan (1998), "Valores emergentes y los derechos humanos de la tercera generación", en: *Revista Española de Pedagogía,* Núm. 211, Madrid, España, CSIC, IEIE.

GIL Cantero, Fernando y Gonzalo J. Olmeda (1998), "La experiencia de los derechos en contextos de aprendizaje escolar: una investigación a través de las nuevas tecnologías", en: *Revista Española de Pedagogía,* Núm. 211, Madrid, España, CSIC, IEI.

LACAYO Parajón, Francisco José (1995), *Cultura de paz: una "utopía" viable, urgente y necesaria,* El Salvador, UNESCO.

LIMPENS, Frans (1999), "Los derechos humanos y su fundamentación filosófica", en: *Sinéctica. Revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO,* Núm. 14, Tlaquepaque, Jalisco, México, ITESO.

MAGENDZO K., Abraham, Manuel Bastia y Patricio Donoso (1991), *¿Superando la racionalidad instrumental? : ensayos en busca de un nuevo paradigma para la educación y la discusión de los derechos humanos,* Santiago, Chile, PIIE, 191p.

MARTÍNEZ, Miguel, I. Martín y Elena Noguera, (1998), "La Declaración Universal de los Derechos Humanos: compromisos y deberes", en: *Revista Española de Pedagogía,* Núm. 211, Madrid, España, CSIC, IEIE.

MEDINA Rubio, Rogelio (1998), "Los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal", en: *Revista Española de Pedagogía,* Núm. 211, Madrid, España, CSIC, IEIE.

OOIJENS, Jan y Theo Oltheten (1997), *Cultura de paz en El Salvador: algunos comentarios sobre una educación para la paz,* San José, Costa

Rica, UNESCO, Oficina de la UNESCO para Centroamérica y Panamá , 79p. (Cultura de paz; Informes).

PALMA, Hugo (1992), *Seguridad, desarme y cooperación internacional,* Lima, Perú, Ignacio Prado Pastor, 382p.

PÉREZ Aguirre, Luis (1998), "La lucha por los derechos humanos y la paz: una opción entrañable", en: *Sinéctica. Revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO,* Núm. 13, Tlaquepaque, Jalisco, México, ITESO.

REYERO García, David (1998), "El derecho positivo de la educación en el ámbito de los Derechos Humanos", en: *Revista Española de Pedagogía,* Núm. 211, Madrid, España, CSIC, IEIE.

ROMERO Tequextle, Gregorio (1996), *Justicia de paz, Villahermosa,* Tab., México, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 243p.

SALCIDO, Ramón, (1999), "Educación para la paz y los derechos humanos. Una construcción participativa", en: *Sinéctica. Revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO,* Núm. 14, Tlaquepaque, Jalisco, México, ITESO.

UNESCO (1995), *Programa cultura de paz : los albores de un nuevo paradigma,* El Salvador, UNESCO, 171p.

WARLETA Fernández, Enrique (1997), "Educación para la paz y la democracia", en: *Revista Iberoamericana de Educación,* Núm. 14, Madrid, España, OEI.

173

ANEXO

SITIOS DE INTERÉS SOBRE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y DERECHOS HUMANOS

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	DIRECCIÓN ELECTRÓNICA
Derechos humanos Educación	"Esta página pretende reunir algunos recursos sobre la educación en los derechos humanos ya existentes en la web".	http:/www.derechos.net/edu/
Campaña Mundial por la Educación para la paz	"La Campaña Mundial por la Educación para la Paz, tiene dos objetivos: el primero es crear una conciencia pública y el apoyo político para la introducción de la educación para la paz en todos los ámbitos educativos ..."	http: youth.haguepeace.org/hapyouth/Espanol/sp_pe_brochure.pdf
Encuentro de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (16 - 19 de Octubre de 1997)	"Debemos ser conscientes de que la preocupación central es -y debe seguir siendo- el hombre. Por lo mismo, el trabajo por los derechos humanos y la paz, que crean las condiciones para la promoción y desarrollo de la plena dignidad del hombre ..."	http://web.iteso.mx/dh/encuentro.html
Human Rights Library University of Minnesota	Documentos y materiales sobre los derechos humanos (Al día más de 6 500 documentos).	http://www1.umn.edu/humanrts/Sindex.html
Encuentro Taller "Educar para la Paz, la Justicia y la Solidaridad" Una propuesta para la Escuela del Siglo xxi Fechas: 23 a 27 de julio de 2001	"Propósitos: Que los participantes: Reconozcan en su labor como educadora/es la formación en los valores de la paz y los derechos humanos como algo fundamental para hacer realidad los fines de la educación nacional.	http://derechoshumanos.laneta.org/Tianguis/eduPaz.htm
Educa en la Red Recursos de Educación para el Desarrollo en Internet.	"Este proyecto permite acceder de una forma rápida y sencilla a multitud de recursos (informes, artículos, imágenes, recursos didácticos, bibliografías, enlaces) sobre conflictos internacionales, desarrollo y cooperación".	http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/PORTADA.htm
Centro de Investigación para la Paz (CIP)	"El Centro de Investigación para la Paz es un instituto de estudios y divulgación de la Fundación Hogar del Empleado. Creado en 1985, se ocupa de analizar tendencias internacionales con especial atención a los conflictos armados, sus actores, la globalización y sus efectos, y el desarrollo".	http://www.fuhem.es/CIP/
Corporación Integral para el Desarrollo Cultural y Social CODECAL. Una institución para la paz.	La CODECAL es un entidad sin fines de lucro, dedicada a promover el desarrollo social de la persona y la comunidad en América Latina".	http://www.codecal.org.co/

BEST COPY AVAILABLE

Las tecnologías de la información y la comunicación y los desafíos de la educación: Apuntes para el debate[1]

Juan F. Millán Soberanes[2]

Para comprender los desafíos que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan para la educación del siglo XXI, proponemos analizarlos desde una perspectiva multidimensional que por lo menos considere: el humanismo, las prácticas pedagógicas, la economía, la demografía y la cultura, para estar en posibilidad de estudiar de un modo integral los contextos e identificar los cambios necesarios en la formación permanente de los actores centrales de la educación (fig. 1).

El acelerado desarrollo de las TIC en las dos últimas décadas del siglo XX, en particular el de la Internet, ha representado una presión especial para los sistemas educativos, generando una especie de tensión entre aquéllos que han logrado su incorporación extensa y los que tienen dificultad en el acceso. A ello se agrega una percepción compartida por quienes ocupan puestos de decisión e investigadores, en el sentido de que algunos sistemas educativos han incorporado acríticamente el uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje. También coinciden en mencionar que las respuestas de los sistemas educativos a los cambios son dilatadas y, cuando llegan a ocurrir, frecuentemente no toman en cuenta a los docentes, los estudiantes, las familias y los sectores productivos. Por ello es probable que ante la limitada participación de estos actores de la educación, se produzcan resistencias múltiples. Por ejemplo, la "resistencia pedagógica", como la denomina Ettore Gelpi, de la cual podríamos aprender sus contribuciones críticas; la resistencia cultural e intergeneracional, insuficientemente tomadas en cuenta en los procesos de cambio, como se ha documentado en diversas publicaciones; y una

[1] *Ponencia presentada en el Seminario de la OCDE, "Desafíos de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación", Santander, España, septiembre 2001.*

[2] *Ex Director General del CREFAL. (1998-2001).*
Dirección electrónica: jumilso@hotmail.com

175

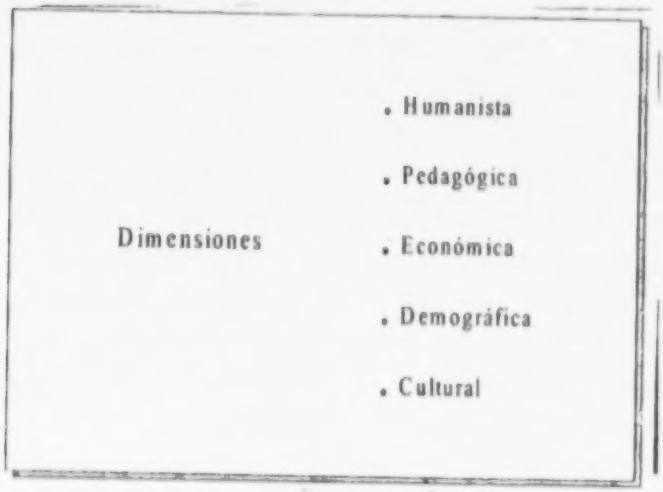
BEST COPY AVAILABLE

más, la resistencia laboral expresada de distintas maneras en varios países de América Latina.

Una posible explicación a estas resistencias podría encontrarse en la carencia de evidencias que demuestren consistentemente las ventajas pedagógicas del uso de las TIC en el aprendizaje y su impacto en el desempeño de los profesores y los estudiantes. Otra, es la poca permeabilidad de los sistemas formales escolarizados a las propuestas de cambio que no tienen su origen en las instituciones educativas tradicionales.

Finalmente, es importante reconocer la incertidumbre de los actores de la educación, respecto al papel de las TIC en la educación del futuro. La mayor parte de

Figura 1



ellos vive un tipo de tensión entre la relativa disponibilidad y acceso a estas tecnologías, y la poca claridad sobre su naturaleza, sus fines y las condiciones de operación de las mismas.

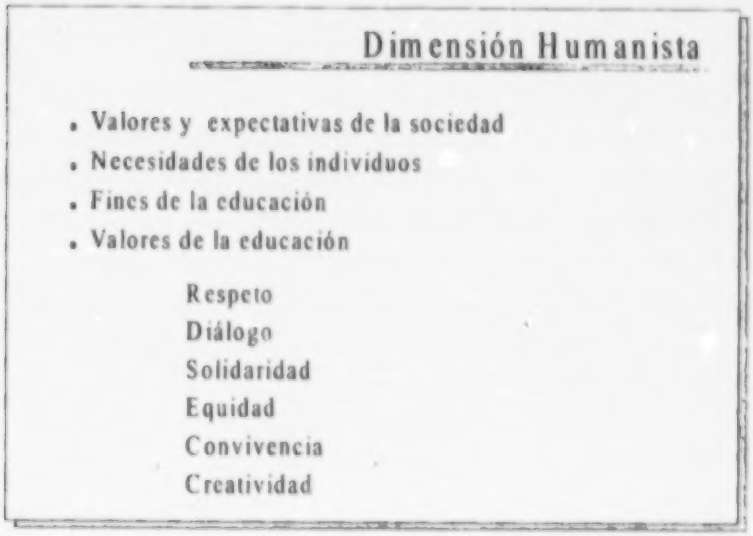
¿Qué sociedad queremos? ¿Qué tipo de ser humano? ¿Qué educación y para qué fines? Son preguntas cuya respuesta es un punto de partida para precisar los enfoques, alcances, contenidos y procesos pedagógicos que faciliten y orienten los cambios en la educación con un enfoque humanista (fig. 2), bajo la consideración de que las personas son lo más importante. Así, las tecnologías ocuparán un lugar relevante como apoyo en los procesos de formación, y habrá que dar el tiempo suficiente para valorar la pertinencia pedagógica de su uso y evitar la incorporación, en ocasiones superficial, de los nuevos productos disponibles día

BEST COPY AVAILABLE

con día en los mercados. Verlo de esta manera ayuda a precisar los alcances pedagógicos de la aplicación de las TIC en la educación y abre el espacio para la reflexión sobre su uso responsable y los fines que se pretenden.

De acuerdo con lo anterior, un aspecto importante a señalar es la equidad, tema pendiente en la educación. Sin duda, en los últimos 20 años se han registrado avances significativos a nivel mundial en la matrícula de la población infantil en edad escolar. Sin embargo, aún persisten asimetrías e inequidades en el acceso y la distribución de los recursos para el aprendizaje, incluidas las TIC; en la mejora continua en la calidad de la práctica docente; en la actualización técnica y salarial del magisterio; y en el desarrollo de condiciones básicas de bienestar (salud, alimentación, telefonía y servicios eléctricos) en grupos amplios de población, parti-

Figura 2



cularmente los que habitan en zonas rurales y suburbanas en los países con bajos niveles de desarrollo. Un sector mayormente afectado por la inequidad educativa es el que constituyen las personas jóvenes y adultas excluidas de los sistemas formales.

Algunos países de América Latina son ejemplo de la coexistencia de diferentes estadios de desarrollo (fig. 3). Conviven sociedades con modelos de producción sustentados en prácticas tradicionales de la agricultura, y aquéllas en las que la producción industrial tecnificada y a veces robotizada es dominante. En menor proporción ubicamos un sector terciario de servicios, en el cual se concentran las

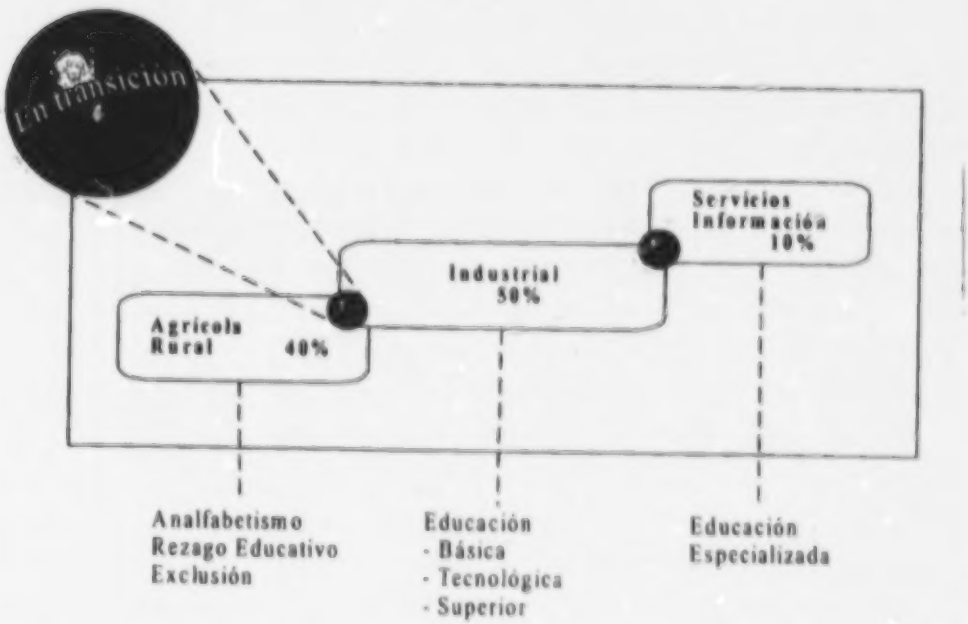
BEST COPY AVAILABLE

TIC. Esto adquiere matices e intensidades en cada realidad y, sin duda, representa implicaciones educativas de complejidad diversa.

Por otro lado, la rapidez, intensidad, cantidad y variedad con la que se produce y distribuye todo tipo de información, está afectando los procesos de producción de conocimiento. Este hecho tiene implicaciones en el trabajo pedagógico, y particularmente en los procesos de aprendizaje.

¿Los profesores y estudiantes están suficientemente capacitados para buscar, analizar, discriminar, seleccionar, clasificar y aplicar la información que obtienen de los medios de comunicación, en particular la de Internet, y aprovecharla óptimamente en sus procesos de enseñanza-aprendizaje? A estas preguntas agregamos las formuladas recientemente por Bruno della Chiesa: ¿se ha estudiado lo que significa el aprendizaje electrónico?, ¿cuál es su calidad?, ¿qué competencias son necesarias para saber gestionar la información? De acuerdo con diversas

Figura 3



Fuente: COMMITT, 1996, Modificado, Prospects Review, IBE-UNESCO, Vol. XXVII, No. 3, 1997.

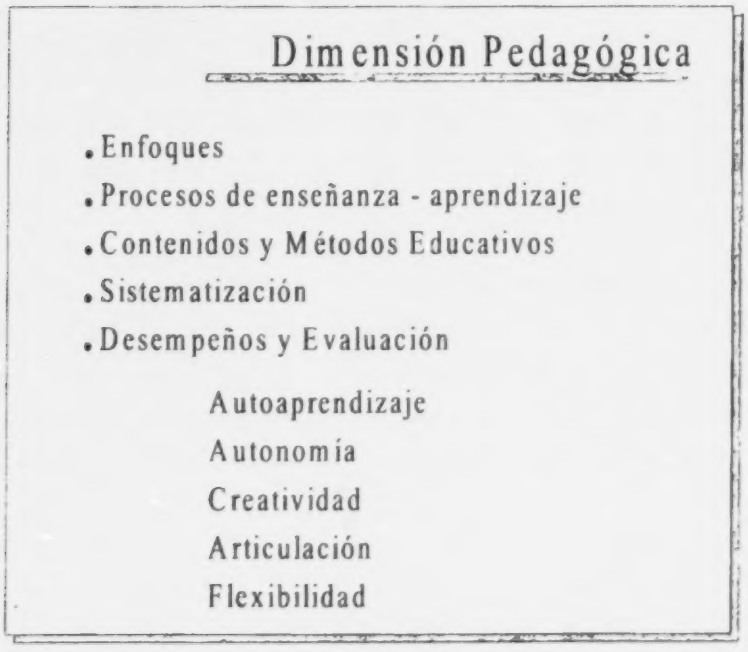
evidencias no tenemos aún respuestas claras. En general, se reconoce un déficit en el campo del conocimiento relacionado con estos aspectos. Una posible explicación es la carencia de contenidos y métodos que desarrollen en los estudiantes

BEST COPY AVAILABLE

las competencias para saber articular los conocimientos, habilidades y prácticas, en los procesos de comprensión de la información y su posterior aplicación.

Otro elemento a considerar en los procesos de articulación pedagógica es reconocer la complejidad del mundo real. Para comprenderla es importante aprender a identificar sus diversos componentes, comprender sus significados y ser capaces de establecer sus posibles vínculos, encontrar los elementos de interdependencia y saber articularlos. Todo ello puede ser posible utilizando un enfoque interdisciplinario (fig. 4).

Figura 4



Por otra parte, la información disponible no necesariamente está organizada por disciplinas, por contenidos temáticos o por secuencias didácticas, como se presenta en las estructuras curriculares. Lo más común es que la encontremos dispersa, diversa y poco integrada. Por tanto, se requiere saber articular, interpretar y utilizar óptimamente esta información. Lo que se propone es desarrollar contenidos y métodos para hacer posible una pedagogía de la articulación. Las TIC pueden ser una herramienta muy importante, sobre todo por las posibilidades de representar con más sencillez cuestiones abstractas.

De acuerdo con lo anterior, una de las características de la educación del siglo XXI habrá de considerar el desarrollo de métodos didácticos que faciliten a estu-

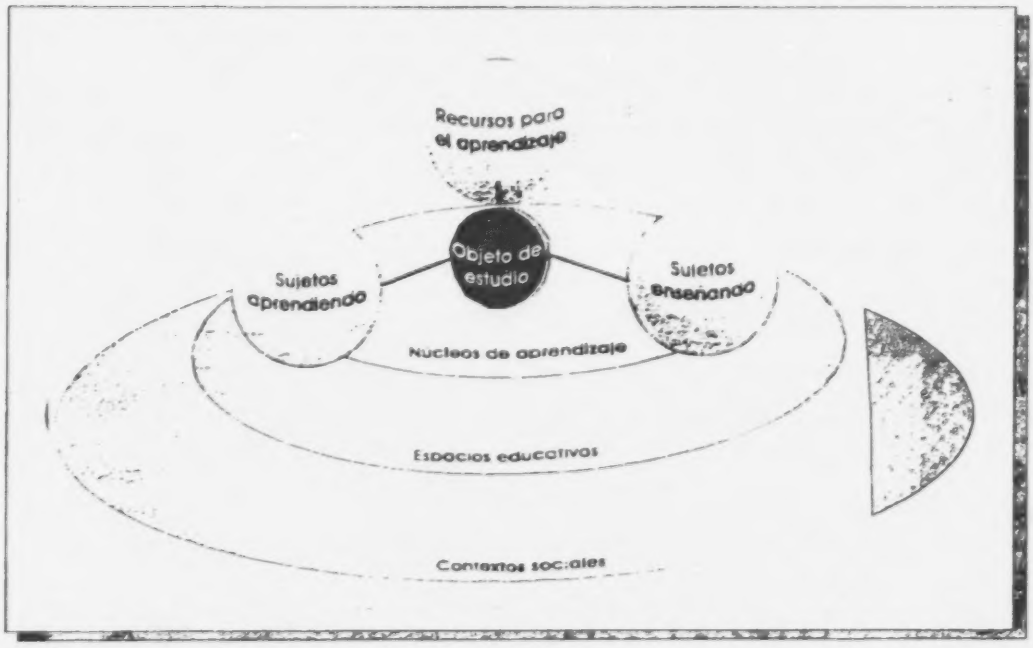
179 BEST COPY AVAILABLE

diantes y profesores los procesos de articulación. Ésta habrá de partir del propio sujeto para que sea capaz de reconocer sus capacidades, sus saberes, sus inteligencias múltiples e integrarlas en sus procesos de aprendizaje. Otro nivel de articulación se da en el mismo proceso de aprendizaje, en el que coinciden el sujeto que aprende, el que enseña y los recursos para el aprendizaje. Todo ello en una relación horizontal, creativa y mutuamente complementaria, que favorezca la articulación con la comunidad escolar y con el contexto social específico, para buscar permanentemente la articulación de lo social con lo global (fig. 5).

Este camino podría contribuir a la comprensión de los diferentes significados de lo que se estudia, establecer sus posibles relaciones y facilitar en la cotidianidad la aplicación de lo que se aprende. Esto es, una forma de promover el *aprender a hacer*, propuesto por la Comisión Delors.

Una aproximación como la anterior implica una reflexión breve sobre la evaluación, pues adquiere un valor distinto a las prácticas actuales que la consideran, por lo general, como una actividad final en el proceso de enseñanza-aprendizaje, co-

Figura 5



múnmente denominada evaluación sumativa. Lo que se propone es hacer de la evaluación un evento formativo permanente y no sólo una actividad para acreditar

BEST COPY AVAILABLE

los aprendizajes. Se trata de una evaluación que ayude a los estudiantes y a los profesores a identificar los progresos en el aprendizaje, desarrollar ejercicios de autoevaluación y evaluación participativa que faciliten los procesos de intelección, comprensión y aprehensión. Desde esta perspectiva es importante definir el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en el desempeño de profesores y estudiantes, y estar en posibilidad de evaluar su impacto social. Para este propósito, proponemos a la evaluación cualitativa y a la sistematización como herramientas útiles.

Por otro lado, la incorporación de las tecnologías en el campo de la educación favorece cambios en los modelos dominantes de las prácticas educativas. Hasta hoy el paradigma educativo se ha cimentado en la relación profesor-estudiante, en la cual el profesor ocupa el papel central en la enseñanza y sus prácticas docentes se sustentan, en general, en la transmisión verbal –comúnmente vertical– de sus conocimientos y en la prescripción para que los estudiantes busquen información en textos impresos, previamente seleccionados por el profesor. A este modelo Raffaele Simone le ha denominado "visión alfabética", la cual se apoya en la memoria y la capacidad comunicativa del profesor y, casi siempre, en la aceptación pasiva de los estudiantes. Esta relación se ha modificado a partir de la introducción de las TIC.

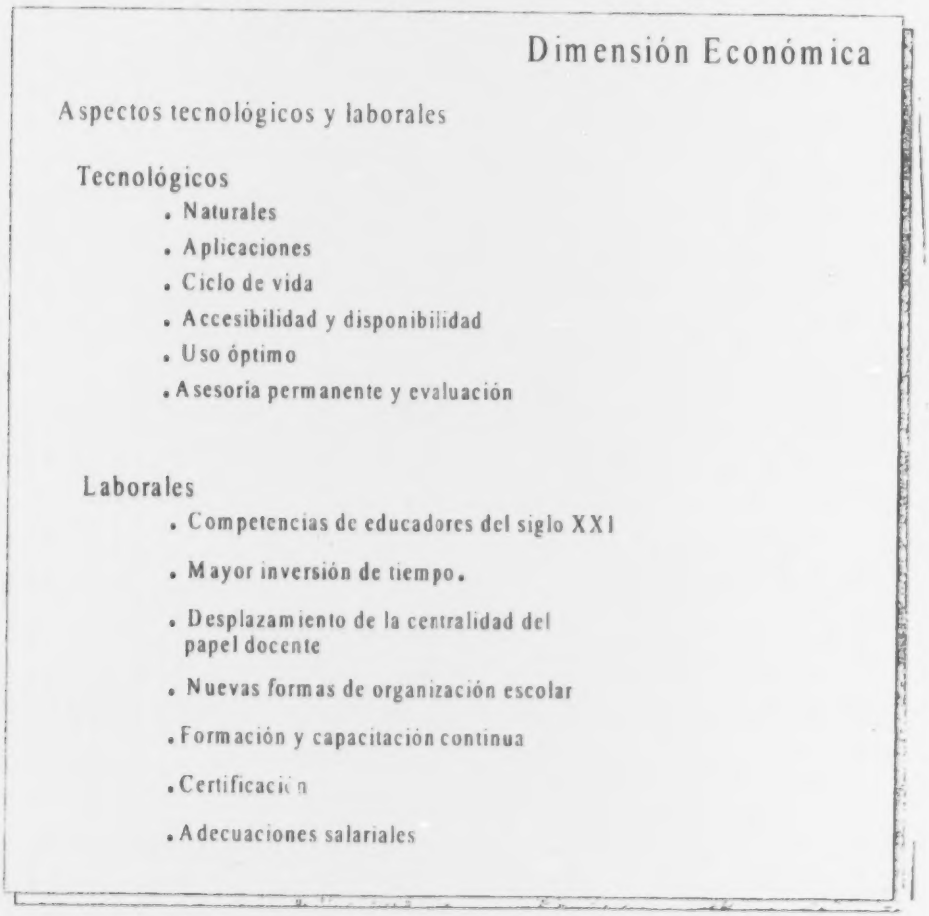
Hoy el profesor y los libros ya no son la fuente única y primigenia de información; ahora es posible tener acceso a información proveniente de distintas fuentes, con diversos grados de profundidad y con enfoques variados. El ejemplo más claro es la Internet. Un reto para los docentes es aprender y enseñar a sus estudiantes a saber seleccionar y analizar esa información. Otro reto es reconocer que, en ocasiones, los estudiantes podrán tener información más actualizada y habrá que aceptarlo y saber aprovecharlo en los procesos de aprendizaje. Lo anterior obligará a dedicarle mayor tiempo a las actividades docentes y a realizar ajustes en las condiciones laborales y profesionales. Un desafío es, sin duda, garantizar la calidad y pertinencia de los contenidos de la información que, con fines educativos, se distribuye en este tipo de medios electrónicos. En este sentido, es necesario sumar a la dimensión pedagógica la dimensión económica (fig. 6)

Desde esta perspectiva, el reto pedagógico es el desarrollo de nuevas competencias y habilidades para conocer y manejar óptimamente los nuevos códigos de las TIC, saber interpretarlos y aplicarlos en los procesos de aprendizaje y de comunicación. ¿Las escuelas y los profesores de hoy están preparados para enfrentar esta realidad? ¿Las escuelas formadoras de docentes han hecho con oportunidad y con la rapidez requerida los cambios en sus programas de estudio que exigen los tiempos de hoy? Las evidencias apuntan a que esto aún no ha ocurrido y que un

primer paso a considerar es la modificación de los programas de formación y de actualización continua del personal docente, para identificar el uso óptimo de las tecnologías en su labor profesional y, al mismo tiempo, promover las capacidades creativas del profesorado y el desarrollo de sus competencias profesionales. Esto podría inducir algunos ajustes en los procesos de certificación.

En adición al punto anterior tendríamos que mencionar los problemas en el acceso y en la distribución de las tecnologías. Aquí encontramos asimetrías e iniquidades, expresadas en la concentración de la oferta tecnológica en los países altamente desarrollados, mientras que en los países en desarrollo se concentra en las gran-

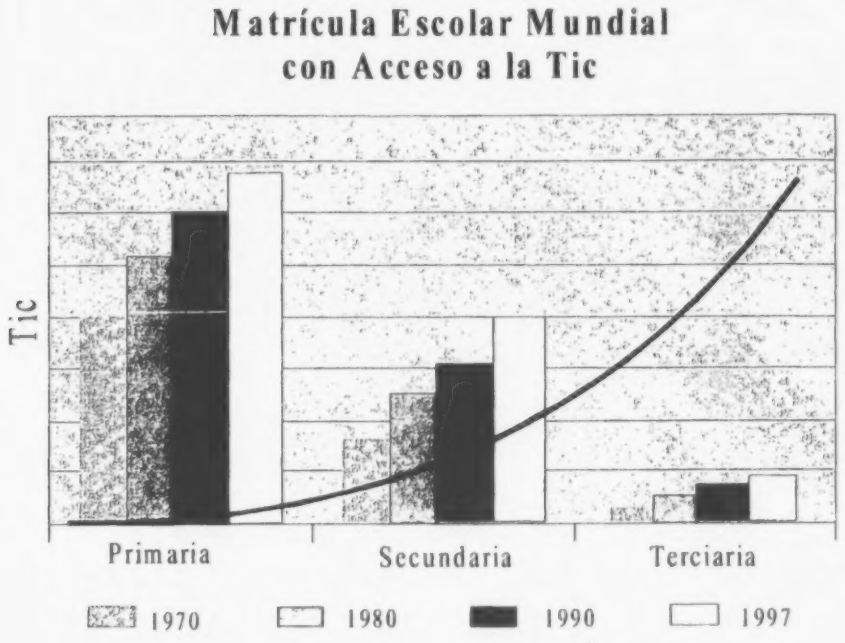
Figura 6



des ciudades, en las instituciones de educación superior y con poca presencia en la educación básica y media, en las que paradójicamente se concentra la matrícula escolar y un mayor número de profesores (figs. 7 y 8).

182 BEST COPY AVAILABLE

Figura 7



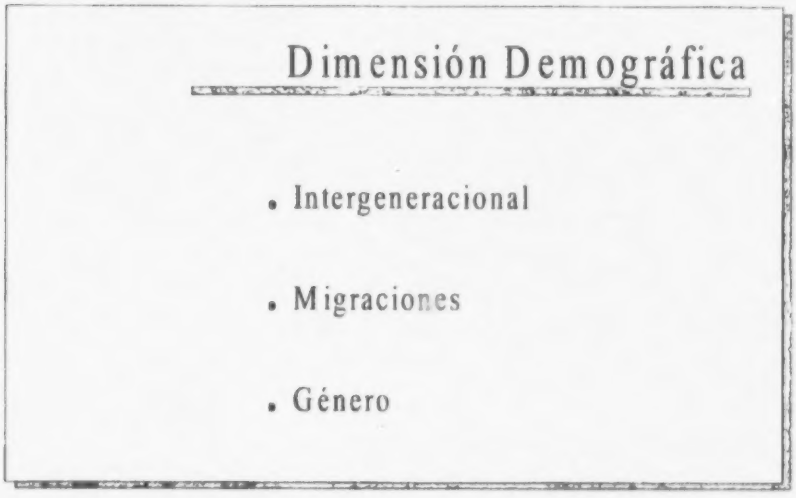
Fuente: Anuario estadístico UNESCO, 2000.

Figura 8

183

Otra consideración importante es el problema generacional. Por un lado, la dinámica general de las poblaciones que muestran en los países en desarrollo un significativo crecimiento de los jóvenes y, al mismo tiempo, un aumento en la población adulta mayor. En los espacios educativos ocurre algo similar, pues la composición demográfica facilita la convivencia de profesores con 30 años de servicio o más, que manifiestan dificultades reales y distintos grados de resistencia para aceptar las nuevas tecnologías; en cambio, las nuevas generaciones de docentes están en mejores posibilidades de comprender y utilizar las nuevas tecnologías (fig. 9). Por otro lado, las migraciones de los docentes de las zonas rurales a las urbanas, e incluso de un país a otro, es un desafío en el cual las TIC pueden jugar un papel importante en el desarrollo de nuevas habilidades y en hacer posible una *sostenibilidad comunicativa* para reforzar el aprendizaje colectivo entre colegas.

Figura 9



La tensión intergeneracional antes descrita conduce a promover comunidades de aprendizaje, en las que la recuperación de la experiencia pedagógica de los más experimentados se articule con los conocimientos y habilidades de los más jóvenes, para identificar las potencialidades pedagógicas del uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En estas comunidades, la creatividad, la flexibilidad, la participación y la solidaridad entre compañeros de profesión podrían facilitar el desarrollo gradual de habilidades en la *formación en servicio* de los docentes. Cuando nos referimos a la comunidad de aprendizaje consideramos como unidad operativa a la escuela y no sólo a los individuos, como hasta hoy se ha hecho. En estas comunidades se buscaría acompañar y desarrollar procesos de construcción colectiva de conocimiento.

BEST COPY AVAILABLE

184

La propuesta es configurar, con el conjunto de las comunidades de aprendizaje, redes globales que favorezcan el intercambio de experiencias pedagógicas y permitan identificar las innovaciones educativas creadas por los propios maestros y los estudiantes desde la práctica, y contribuyan a la creación de "un banco de conocimientos" y de recursos pedagógicos para el aprendizaje, construido desde sus espacios educativos (fig. 10). En las circunstancias actuales podemos afirmar que no se está aprovechando óptimamente la creatividad de los docentes, en particular la que les permite enriquecer los "softwares estandarizados" producidos por la industria de la informática, que con frecuencia tienen limitaciones para las realidades específicas en donde trabajan los docentes.

Figura 10

Otro punto a considerar se refiere a las oportunidades para articular lo local con lo global y viceversa. Tradicionalmente, para que los estudiantes conocieran y aprendieran ciertos aspectos de la realidad social, era necesario organizar visitas presenciales a los espacios correspondientes. En el momento actual, las TIC permiten traer la realidad al aula, con la ventaja de que la observación de los educandos

BEST COPY AVAILABLE

puede ser más provechosa al estar ocurriendo desde su propio espacio educativo, sin tensiones, sin riesgos adicionales y sin las prisas de preparar desplazamientos.

El reto es el diseño de métodos y de recursos didácticos que faciliten procesos de observación, análisis, reflexión y síntesis para ayudar en los procesos de comprensión de la realidad. Estamos proponiendo el desarrollo de una *pedagogía para la comprensión*, como lo sugieren Verónica Boix, David Perkins y colegas, del proyecto L@TITUD de la Universidad de Harvard.

Un aspecto importante en este tema de la pedagogía vinculada con las TIC es el enfoque intercultural. La información disponible en los medios electrónicos e informáticos permite que desde el aula, el hogar o el mundo del trabajo nos informemos al mismo tiempo de lo que ocurre en lugares distantes y en contextos culturales diferentes. La observación de otras realidades en las que viven personas con valores, concepciones, hábitos y costumbres distintas a las nuestras, requiere del desarrollo de métodos de comprensión para saber entender las diferencias, darles un significado y crear las bases para facilitar un diálogo universal. Desde este punto de vista, reconocer la diversidad puede contribuir al fortalecimiento de las identidades propias y al desarrollo de valores como el respeto y la tolerancia. En síntesis, es promover la *pedagogía de la convivencia*, del *aprender a convivir*, para alcanzar el ideal en la formación de la ciudadanía del mundo. De esta manera será posible respetar tanto a los que deciden hacer uso de las TIC, como a quienes prefieren no hacerlo.

En la última década se ha insistido en la flexibilidad, como componente esencial de los procesos educativos, particularmente desde la perspectiva de la educación a lo largo de la vida. La educación permanente de las personas adultas requiere de un dinamismo capaz de adecuar los contenidos, los métodos y las habilidades con las demandas de la sociedad y del mundo cambiante del trabajo. Las nuevas habilidades y competencias que exigen los procesos de producción son muy difíciles de incorporar con la rapidez requerida en el ámbito de los sistemas formales, que tradicionalmente responden con lentitud ante los cambios.

De acuerdo con lo anterior, las opciones educativas que pueden crearse con el uso de las TIC están en posibilidad de responder más flexiblemente a las necesidades de los cambios sociales. Lo importante es comprender que el uso de las tecnologías es un elemento complementario, pero no sustituye a los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en los espacios escolares. De ahí, la importancia de identificar las diferentes aplicaciones de las TIC en los procesos de aprendizaje. En este sentido es tan importante no sobrestimar su papel como no subestimar su utilidad. El reto es saber clarificar que las tecnologías están al servicio de la educación y sus fines, y no al revés, la educación al servicio de la

tecnología. Este planteamiento es esencial porque en algunas experiencias se percibe cierto afán por dotar de computadoras y de tecnologías, como un recurso para resolver los pendientes en la educación. Sin duda, las tecnologías juegan un papel importante en la atención de los rezagos, por su capacidad expansiva y las economías de escala, pero debemos tener claro que son sólo eso, auxiliares de la educación, no la educación en sí misma.

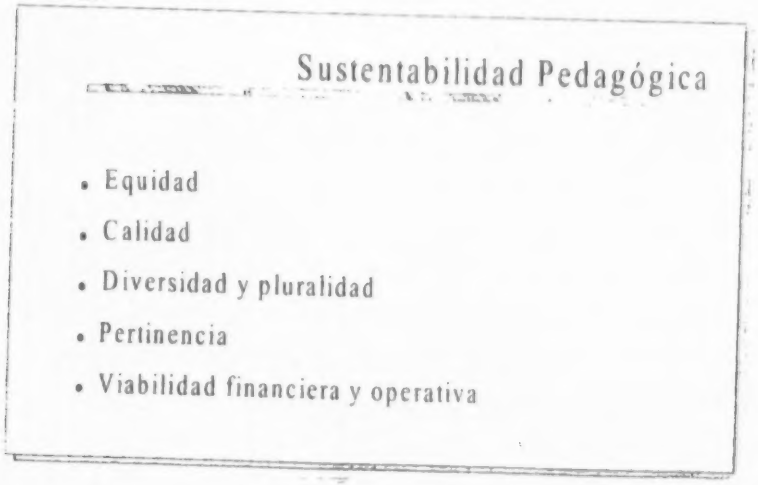
Tener claridad en el papel de las tecnologías ayuda a ubicar mejor sus aplicaciones, a optimar recursos financieros y a comprender que sus posibilidades como auxiliares didácticos son extensas y variadas, y que el uso óptimo de las mismas puede constituir una aportación valiosa en el desarrollo de la educación.

En resumen, si la educación del siglo XXI ha de contribuir en el desarrollo integral de los seres humanos para reforzar y promover la creatividad, la comprensión, la comunicación, la autonomía y la capacidad de convivir en armonía, las propuestas pedagógicas para utilizar óptimamente las tecnologías habrán de contribuir en este propósito.

No tengo dudas respecto a la importancia del uso de las tecnologías para apoyar los procesos de descubrimiento, comprensión, creación y acción que favorezcan, entre otras, el desarrollo de las esferas cognitivas, afectivas, estéticas y kinéticas del individuo, considerado como un todo.

Estamos pues ante el desafío del desarrollo de alternativas que hagan posible "la sustentabilidad pedagógica" en el uso de las tecnologías en los próximos años. Esta sustentabilidad, habrá de considerar por lo menos los siguientes elementos (fig. 11).

Figura 11



- *Equidad*, en el acceso y la distribución. Enfoque incluyente.
- *Calidad*, en los contenidos, en los métodos, en los procesos de aprendizaje y en los de formación permanente.
- *Diversidad y pluralidad*, con enfoques que las faciliten, como la interdisciplinariedad y la interculturalidad, entre otros.
- *Pertinencia*, epistemológica, cultural, profesional, social, laboral y tecnológica.
- *Viabilidad financiera y operativa*, mediante fuentes diversificadas, monitoreo constante, sistematización y evaluación permanente.

Estamos pues ante el desafío de reconocer y recuperar la vasta producción pedagógica de los docentes, y saber articularla con los conocimientos y habilidades de los estudiantes, utilizando las múltiples posibilidades que nos ofrecen las tecnologías para fortalecer el desarrollo de la creatividad, la comunicación, la interdependencia constructiva y lograr la meta del diálogo universal.

Habrá, sin duda, otros aspectos específicos por desarrollar y analizar, los cuales rebasan los alcances y fines de este trabajo. Los que se han presentado se sugiere considerarlos como puntos de partida para promover el debate respecto al papel de las TIC en la educación.

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

Se invita a los educadores e investigadores vinculados a la temática de la *Revista* a enviar colaboraciones inéditas que contribuyan al desarrollo teórico y metodológico de la educación de jóvenes y adultos con énfasis en el campo del trabajo, el medio ambiente y desarrollo sustentable, la salud y el desarrollo local, evaluación y sistematización. Asimismo, artículos que difundan las experiencias exitosas en la Región sobre estos temas.

Los textos tendrán una extensión y características diferentes según la sección a la que se vayan a destinar:

Reportes de investigación. Extensión máxima de 20 cuartillas de texto (28 líneas de 64 golpes). Los reportes deben estar sustentados teórica y metodológicamente.

Ensayos. Extensión máxima de 15 cuartillas. Los ensayos no necesariamente deben contar con trabajo empírico; pero sí deben desarrollar una propuesta teórica.

Artículos. Extensión máxima de 15 cuartillas. Se pueden referir a sistematizaciones de experiencias de educación de adultos, entrevistas sobre temas de actualidad, etcétera.

Reseñas. Se publicarán reseñas de novedades bibliográficas en los temas que publica la Revista. La extensión será entre 2 y 5 cuartillas.

Al enviar una colaboración para la Revista, el autor se compromete a no enviarla a otra publicación, mientras no reciba el dictamen del Consejo Editorial. Sólo se publicarán trabajos inéditos. No se devuelven originales.

Los artículos, ensayos y reportes de investigación deben acompañarse de un resumen de entre 150 y 200 palabras en inglés y español.

Las referencias bibliográficas deberán contener los siguientes datos: autor, título, lugar de publicación, editorial, año y número de páginas. En el caso de revistas se indicarán el volumen y mes. Las tablas y mapas deberán aparecer intercalados en el texto. Las notas a pie de página deberán aparecer al final, con numeración corrida.

Los trabajos deben acompañarse de los datos siguientes: nombre completo, nacionalidad, grado profesional, área de investigación o interés, afiliación institucional actual, direcciones postal y electrónica, teléfono y fecha de entrega.

Los originales se reciben impresos y en disco, o vía Internet, capturados en Word para windows. Si lleva imágenes se presentarán en archivo aparte en formato Tiff a la siguiente dirección:

Av. Lázaro Cárdenas S/N
Col. Revolución
C.P. 61609, Pátzcuaro, Michoacán, México.
E mail: **jrivas@yreri.crefal.edu.mx**
mmendiet@yreri.crefal.edu.mx

La Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 23, Núms. 1, 2 y 3, 2001, se terminó de imprimir en los Talleres Gráficos del CREFAL, en marzo del 2002, con un tiraje de 1500 ejemplares y sobrantes para reposición.

BEST COPY AVAILABLE

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

X	This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.
	This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").